UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA HELENA FERREIRA

Tramas e grades:
Inventários sobre a criança na educação infantil

São Paulo

2013

PATRÍCIA HELENA FERREIRA

Tramas e grades:

Inventários sobre a criança na educação infantil

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade da São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação – versão corrigida (a versão original encontra-se na biblioteca da FEUSP).

Área de Concentração: Sociologia da Educação.

Orientação: Prof^a. Livre Docente Flávia Inês Schilling

São Paulo

2013

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.21 Ferreira, Patrícia Helena
F383t Tramas e grades: inventários sobre a criança na educação infantil/Patrícia Helena Ferreira; orientação Flávia Inês Schilling. São Paulo: s.n., 2013.
 216 f.: ils.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Infância 2. Educação Infantil 3. Governamentalidade 4. Michel Foucault 5. Políticas Públicas Schilling, Flávia Inês, orient.

Tramas e grades:
Inventários sobre a criança na educação infantil

Patrícia Helena Ferreira

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Sociologia da
Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Agradecimentos

A vida que se viveu nos anos de pertença ao programa de pós-graduação e na produção dessa pesquisa provocou, nesta que vos escreve, um efeito de saturação angustiante, pelo embate de um si contra si mesmo, espasmos de um pensamento sem controle, sensação de um não-lugar reconfortante, vontade de voltar ao que já tinha sido antes (mas não há volta), a dor de ir e de ficar. A isso posso chamar alegria.

Neste duelo, nas aulas, nos corredores, nas casas, em espaços acadêmicos ou não, no ir e vir da vida, entre momentos polifônicos e de silêncio, na proximidade e na distância (que deve também ser cultivada), presenças se firmaram: amizade - processo, diria Francisco Ortega, no qual os indivíduos implicados trabalham na sua transformação, na invenção de novas e infinitas formas de vida.

Amizade Flávia : acolhedora, instigante, sincera e forte. Um olhar - aposta que se fez certeza.

Amizade Cecília Hanna e Maria Cristina Vicentin: leitura atenta, amorosidade nas intervenções.

Amizade Júlio: tardes cronometradas em sala de aula. Vôos e aterrissagens, provocações e a alegria do lugar de aluna.

Amizade grupo: Dani, Joy, Wellington, Carol, Ricardo – todos mais. Bons encontros.

Amizade Ana Maria e Janete: mais do que colegas, companheiras, histórias que vivemos juntas.

Amizade Denise: alegria, vitalidade, um devir criança em corpo adulto.

Amizade Marerci: força, companheirismo, presença, ombro. Irmã.

Amizade Claudia: delicadeza, firmeza, invencionices, lugares, parceria nos bons e maus momentos. Companhia.

Amizade Nando, Cida, Camila, João: lugar bom da família.

Amizade Ari: sempre por perto.

Amizade Raul: pai, hoje mais presente. Saudades.

Amizade Edith: mãe, exemplo, orgulho, força. Foi por ti.

Amizade Mari: ah, alegria de viver, amor. É prá ti.

A todos que, na proximidade e na distância, compuseram e invencionaram estas e outras formas de existência, minha gratidão.

Patrícia.

maio/2013

*Sim, sei de onde venho!
Insatisfeito com a labareda
Ardo para me consumir.
Aquilo em que toco torna-se luz,
Carvão aquilo que abandono:
Sou certamente labareda.*

Friedrich Nietzsche

Resumo

FERREIRA, P. H. **Tramas e grades:** inventários sobre a criança na educação infantil. 2013. 216f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente pesquisa buscou esboçar uma cartografia de forças a vigor no governo da população infantil: tensionar fios da trama infância-educação. Numa espécie de arrastão discursivo, na tentativa de expor tal discursividade à exaustão, intentou-se não abarcar sua totalidade ou capturar a verdade da infância ou da pedagogia, mas expor as estratégias e táticas de governo da conduta, que na sua abundância, inflação, redundância e repetição vão constituindo um terreno sedimentado a produzir efeitos de sujeito/verdade; expor modos de veridicção que fazem o poder funcionar em nós; fazê-los, os discursos, rangerem naquilo que constituem consensos acerca da educação e do infantil – suas supostas naturalidade, necessidade, forma, essência e seus sentidos produzidos, por meio de um inventariado de discursos que definem o que é o infantil e sua educação. Dar a ver constructos de verdade a dispor formas de governo, pois, constituem uma vocação primeira deste estudo. Subtrair desses discursos, deles evidenciar as regras, lógicas, noções que fazem funcionar determinada moral e articulam dados modos de ser infantil – capturar na sua positividade, as (in)variâncias, regularidades, tensões, enfim. Tomou-se a ideia de infância, sob inspiração de Michel Foucault, como foco de experiência, entendendo-a como um lócus de enfeixamento de extratos de saber, processos de veridicção/matriz normativas de comportamento e modos de subjetivação. Na disposição temática, foi feito uma espécie de *overview* sobre as produções acadêmicas e suas principais direções na atualidade, a saber: direito à educação, políticas públicas, qualidade, cultura da infância. Foram eleitas, como fontes empíricas, publicações legais, publicações de organizações governamentais, nacionais e estrangeiras acerca da(s) infância(s) e sua educação, especialmente no período compreendido entre a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e o ano em que se encerrou o presente estudo, a saber, 2013 – escolha essa orientada pelo critério da circulação, espraiamento, proliferação e autoridade de *experts*. De forma mais marginal, mas não menos importante, a composição foi também remalhada pela análise de ideias presentes em textos acerca da pedagogia da infância no século XIX, mais especialmente produções de e sobre Friedrich Froebel, em função duma reiterada remissiva a essas ideias nas produções contemporâneas. Tomou-se por conceitos operadores, no trabalho analítico, especialmente as noções de governamentalidade, governo, ascense e tecnologias de si. A pesquisa inspirou-se, teoricamente, na produção de pensadores aliados à perspectiva pós-estruturalista, especialmente Michel Foucault, Nikolas Rose, Jorge Larrosa, dentre outros. Um dos fios da cartografia esboçada remete ao lugar da sociologia na composição dum jogo de estratégias de governo da conduta na equação, respostas de um tempo – a modernidade – à questão do governo de cada um e de todos em seu conjunto. Na produção dessa espécie de mar-sem-fim de produções sobre a educação e infância, atravessamos a análise, puxando fios da racionalidade liberal, das noções de risco e cidadania, liberdade e regulação, direito e felicidade, e seus nexos. Tudo para buscar entendermos como temos nos tornado o que somos.

Palavras-chave: infância, educação infantil, governamentalidade, Michel Foucault, políticas públicas.

Abstract

FERREIRA, P. H. **Threads and curricula: child inventories in childhood education.** 2013. 216f. Thesis (Doctorate) - Department of Education, University of São Paulo, 2013.

The aim of this study is to map out the forces prevalent in governing the child population: to tighten the threads of the childhood-education web. In a kind of discursive dragnet, in an attempt to thoroughly analyze discursivity, the intention was not to monopolize its totality or to capture the truth of infancy or pedagogy, but to expose the strategies and tactics of governing behavior, which in its abundance, inflation, redundancy and repetition is constructing a fertile space for the production of subject/truth effects; to expose modes of veridiction that make power function within us; have the discourse debate what constitutes consensus in education and childhood - their supposed naturalness, necessity, shape, essence and the senses they produce, by means of an inventory of discourses that define what childhood and education in it are. We can see constructs of truth that provide forms of government, because they constitute the primary vocation of this study. To glean from these discourses rules, logic, notions that make a certain moral stance function and articulate certain modes of childhood - to capture in its positivity the (in)variables, regularities, tensions, and so on. The concept of childhood, under the inspiration of Michel Foucault, is a focus of the experience, and understanding it is a locus for the extracts of knowledge, processes of veridiction/normative matrixes of behavior and modes of subjectivity. In the thematic disposition, a kind of overview was carried out on academic work and its main directions in current times, that is: the right to education, public policies, quality, childhood culture. Legal publications, publications from government agencies, both local and foreign on childhood and education were chosen as empirical sources, especially those from the period between the ratification of the 1988 Brazilian Federal Constitution and 2013, the year in which this study was completed. This choice was guided by the criteria of circulation, dissemination, proliferation and expert authority. In a more marginal manner, but no less important, the composition was also based on the analysis of concepts present in the texts on infant pedagogy in the 20th Century, more especially productions on and by Friedrich Froebel, as a result of a reiterated remissive to these concepts in modern productions. Operating concepts were considered in the analytical work, especially notions of governmentality, government, access and technologies themselves. The research was theoretically inspired by the production of thinkers allied to the post-structuralist perspective, especially Michel Foucault, Nikolas Rose, Jorge Larrosa, among others. One of the threads mapped out reminds us of the place of sociology in the composition of a game of behavioral governing strategies in the equation, answers from a time - modernity - to the question of the government of each one of us and everybody together. In the production of this kind of endless sea of productions on education and childhood, we have passed through the analysis, pulling the threads of liberal rationality, notions of risk and citizenship, freedom and regulation, rights and happiness and their nexii. All in order to attempt to understand how we have become what we are.

Keywords: childhood, childhood education, governmentality, Michel Foucault, public policies.

Lista de ilustrações

1. René Magritte/ <i>Decalcomania</i> , 1966	15
2. Márcia Ribeiro/ <i>Folhapress</i>	54
3. Cândido Portinari/ <i>Cambalhota</i> , 1958.....	152

Lista de siglas e abreviações

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BSP – benefício de superação da extrema pobreza na primeira infância

CBPI – Congresso Brasileiro de Proteção à Infância

CEB – Câmara de Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação

CEI – Centro de Educação Infantil

CGE – Campanha Global pela Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

ECPI – Educação e Cuidados na Primeira Infância

EMEE – Escola Municipal de Educação Especial

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FIB – Índice de Felicidade Interna Bruta

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

HPI – The Happy Planet Index

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IQD – Índice de Qualidade do Desenvolvimento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

MS - Ministério da Saúde

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPACA – Plano de Ação Presidente Amigo da Criança e do Adolescente

Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

RCN – Referencial Curricular Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

WBB – Well Being Brazil

Sumário

1 Uma primeira apresentação: <i>Lo que queda de la infancia</i>	13
1.2 Uma segunda apresentação, o desafio: (Des)pregar-se do(no) tempo	15
1.3 Companhia para a viagem: percursos e excursos.....	23
2 Encontros com a(s) infância(s).....	34
2.1. Início de uma conversa: um mundo para as crianças.....	34
2.2 Um cenário a despontar.....	44
2.2.1 Infância, Modernidade e Progresso	45
2.3 O encontro com o contemporâneo: inflações e recorrências.....	52
3 Na ordem do discurso.....	79
3.1 Sociologia da Infância – crianças como objeto e atores sociais.....	82
3.1.2 O debate acadêmico no Brasil.....	86
3.2 A trama do poder – o governo da infância.....	96
4 O infantil: da vontade de saber.....	101
5 Composições possíveis de um quadro que se forma.....	110
5.1 Da infância em risco ou do risco da infância.....	116
5.2 Da criança como cidadã.....	136
6 Do cuidado com a infância e sua felicidade.....	153
6.1 A narrativa da história da educação nos oitocentos: uma digressão.....	161
6.1.1 Friedrich Froebel, ou da racionalidade liberal.....	164
6.2 Do governo dos homens como condição de constituição da felicidade.....	175
7 Considerações Finais: brumas, sargaços e detritos.....	185
Referências Bibliográficas.....	19

1 Uma primeira apresentação: *Lo que queda de la infancia*¹

*La infancia es la memoria de la infancia, si.
Su recuerdo (siempre en cámara lenta y en blanco y negro) y su olvido
(siempre apurado y de color sepia).
Y la memoria le cabe resolver este dilema:
escribir sobre un tiempo indecible, acechado por fotografías encontradas e perdidas,
acaraciado por rumores do patio y aromas jamás comprobados neuvamente.*

Carlos Skliar

São Paulo – início da década de 70. A menina chega entusiasmada ao seu primeiro dia de aula na classe de pré-escola de uma escola estadual. A saudação do dia é iniciada pela professora. Hora das aflitas, mas felizes, mães deixarem seus rebentos. Mãos que os soltavam, substituídas por outras que passavam a guiá-los. O uniforme xadrez, com certa inspiração militar, conferia um ar de seriedade ao local que seria habitado por cerca de trinta crianças de seis anos. Este pequeno contingente da população foi privilegiado em detrimento da grande maioria, que somente conseguiria ingressar na escola no ano seguinte, na primeira série do primeiro grau. À época, cabia ao Estado a exigência de oferecer o ensino de primeiro grau, dos 07 aos 14 anos, conforme o que estabelecia a Lei Federal 5.692, de 1971.

Dos momentos vividos naquele espaço, um anexo da escola de crianças maiores – esconderijo e recâmara muitas vezes - o horário do parque, o lanche trazido de casa e compartilhado com os colegas, as festividades cívicas, as lições de coordenação motora – rigorosamente acompanhadas pelo olhar “vigilante e carinhoso” da professora - das letras e numerais, as histórias contadas, a fila de entrada, o cheiro do giz de cera, a textura translúcida da aquarela e o canto semanal dos hinos brasileiros destacavam-se na

¹ Referência ao livro organizado por Antelo, Redondo e Zanelli (2010), *Lo que queda de la infancia: recuerdos del jardín*. Santa Fé: Argentina.

rotina, além do parque - onde três balanças, um escorregador, um gira-gira e algumas gangorras faziam a “festa” da garotada.

Uma espécie de responsabilidade civil nascia em cada criança naqueles instantes. A escola levava em seu nome uma homenagem aos combatentes da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial e não era difícil deixar-se contaminar por esse espírito ufanista. *Este é um país que vai pra frente!*

Crianças-soldados-da-nação marchavam. A menina adorou participar do desfile da Semana da Pátria: chapéu de soldado, espada na mão, observando os tanques de guerra na avenida. Sentia-se importante com aquilo, peça da história que se construía, diziam. Nas diversas comemorações cívicas a voz do diretor, como num mantra, lembrava a todos sobre suas obrigações como alunos e pequenos cidadãos. Escola, sala de aula, professora, parque, crianças, recreio, funcionários, árvores, carteiras, compunham um cenário em que algumas crianças brincavam de ser cidadãs em meio a um país que se afirmava como “uma promessa para o futuro”.

Muitas histórias foram contadas naquele ano de 1972: esse foi o quinhão que coube à menina e a seus colegas, infantes que completariam suas “primeiras seis primaveras” no decorrer daquele período. Tempos depois, e por algumas outras vezes, a menina retornou à mesma sala de aula. Na primeira, como estagiária do curso de magistério; na segunda, como professora da turma da educação infantil, modalidade, logo após, extinta nas escolas estaduais. Adentrávamos na década de 90 e a história da educação infantil já era outra. Ou era a mesma?

A menina percorreu ciscos do mundo. Perambulou por outras paisagens. Fixou pontos de ancoragem. Desvencilhou-se de alguns deles. Criou outros. Comprou ideias e brigas. Desistiu delas. Inventou outras. Territorialização e desterritorialização constantes. “Loucura real”. O curioso disso tudo é que ainda guardou, em um canto qualquer – espaço-tempo de potente aderência – o cheiro do giz de cera, o frio na barriga da descida do escorregador, as comemorações cívicas, a escrita desengonçada do nome próprio, o amarelado da goma arábica, o Hino ao Expedicionário Brasileiro às

quartas-feiras – *Por mais terras que eu percorra, não permita Deus que eu morra sem que volte para lá.* Enfim, a inauguração de um lugar de aluno.

1.2 Uma segunda apresentação, o desafio:

(Des)pregar-se do(no) tempo

René Magritte - *Decalcomania*, 1966

Há algo como um duelo na pesquisa acadêmica. Um duelo à moda antiga: escolha das vestes e das armas, marcação do local, medição da distância, cálculo das ações possíveis, a mira, o confronto, as investidas, os recuos. Gestuais esses próximos à dança: desafio de uma construção possível. Batalha, luta, suor. Duelar com outras ideias para duelar consigo.

Nos duelos a marcação da distância inicial é primordial para que os adversários apurem a campimetria e estimem as táticas de ataque. Na pesquisa, a construção dessa distância entre pesquisador e objeto é o passo inicial que possibilita desembaraçar-se de algumas amarras teórico-metodológicas e das práticas que (co)habitam um tempo/lugar. Distância essa que não pode ser tomada como neutralidade, nem um afastamento total, pois não há como descolarmo-nos dum território discursivo.

Um primeiro desafio: *despregar-se do*/no tempo. Eis a questão que se insurge. Como o pintor René Magritte nos inspira em sua composição, atirarmo-nos a movimentos de “Ctrl C” - Ctrl V”, recortarmo-nos de um lugar para colarmo-nos logo abaixo, cá adiante, um pouco mais à esquerda, em um outro arquivo talvez, sem mesmo termos deixado o *locus* de partida. Indagarmos o presente no presente. “O que acontece agora? O que é esse ‘agora’ dentro do qual estamos todos, e que é o lugar, o ponto [do qual] escrevo?” (FOUCAULT, 2010a, p.13).

Um convite a pensarmos *à la Agamben*, quando se perguntava o que seria o contemporâneo:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Uma relação que nos incita a olharmos o tempo, não a partir dos seus clarões, mas percebendo o escuro que dele provém. Escuro não entendido como inércia ou passividade, mas o neutralizar das luzes que emanam da nossa época e descobrir o lúgubre especial que vem desta. “Escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (*Ibidem*, p.63). Escrita como afirmação da diferença, que põe em questão o que somos, o que sabemos, o que dizemos, o modo como olhamos. Atitude ética, enfim.

Nesta propositura há que se lembrar que toda escrita é híbrida, pois é produzida no interior de outros textos. Encontros com outros que nos afetam. Polifonia que resulta do conjunto de vozes que soam simultaneamente. Eis o lugar onde habitamos: escrever uma tese exige do pesquisador a experimentação de sair-se do que se é para criar outros lugares/tempos possíveis de ser. Esta talvez seja a nossa mais difícil tarefa: outrar-se. Possibilidade de reinventar-se dentro de uma ordem a qual estamos inseridos. Pesquisa, pensamento, escrita e vida entrelaçam-se e não há ordem/hierarquia pré-definida neste entrelaçamento.

Do lugar de aluna à possibilidade de atuação junto a um número infindável de estudantes, na condição de supervisora escolar², acompanhando o trabalho de gestão das equipes que coordenam centros de educação infantil, escolas de educação infantil e de ensino fundamental, não há como passarmos ilesas à vida que ali acontece. Vida na sua juvenescência mais tenra – *in statu pupillari* – exuberância das descobertas. Construir uma distância estando tão dentro. Ousadia.

Uma pesquisa deveria nascer de uma insatisfação com o já sabido, ou melhor, com o que achamos que já sabemos. Mas, se já o “sabemos”, por que nos inquietarmos e tomarmos as verdades pelo avesso? Que movimentos nos levam a negarmos as crenças que acompanham nossas práticas teóricas e pedagógicas? Quais questões nos arranham?

² Pelos tantos caminhos atravessados na Rede Municipal de Ensino: professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, diretora de escola e, por fim, supervisora escolar desde o ano de 2001.

Estava tudo ordenado para o rumo de uma existência feliz e apaziguadora, mas algo ali se passou. Um período³ dedicado aos encontros com a infância não poderia findar com o brinde do olhar cada vez mais atento e pastoral sobre a mesma? Leis que despontaram a partir da década de 80 no Brasil cada vez mais colocaram a infância como foco de atenção: Constituição Federal, LDB, Diretrizes e Pareceres. Normativas que estabeleceram medidas, fundos de aplicação, necessidade de (re)orientação curricular, critérios de atendimento, qualidade e infraestrutura, exigência da formação de professores. Organizações multilaterais que atuam conjuntamente denunciando, cobrando e incentivando práticas junto aos infantis. E, mais recentemente, o novo projeto do *Plano Nacional de Educação* anunciando como sua primeira meta a universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliação, até 2020, da oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos. Enfim, batalha ganha?

Entendemos que, segundo o que apregoa Corazza (2002a, p.118), constituir um problema de pesquisa é começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituados; indagar sobre a naturalidade das coisas, duvidando dos sentidos cristalizados, dos significados transcendentais e que possuem estatuto de verdade; temer a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o universal, o apaziguado. Narrativas essas que tomam força de verdade, cravam na pele e na alma:

A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

A educação infantil [...] estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de

³ Referimos-nos há uma carreira de mais de duas décadas e meia dedicadas ao trabalho com crianças, empunhando bandeiras e defendendo propostas de uma educação de qualidade.

autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade (BRASIL, 2001).

Neste processo todo o esforço centra-se em fazer sua existência de outro modo, perdendo a verdade de sua própria formação identitária para que se refaça a si mesmo. Trata-se de criar uma distância entre nós e nós mesmos. Desconjuntar o presente, desnaturalizá-lo, estranhá-lo, convertê-lo em problema, numa aventura agonística. As palavras sangram.

Como sair do encantamento e de um incitamento cada vez mais potente sobre a necessidade de educar a infância desde a mais tenra idade? Olhar para a criança e não enxergar projetos e planos para um futuro melhor parecia impossível. Mas, a questão não residia neste ponto. Tratava-se de uma mudança de perspectiva. Algo como o retorno de um passeio num antigo brinquedo de parque chamado “bicho da seda”, em que, depois de ininterruptos giros sobre si mesmo e momentos de claro e escuro, criados por uma cobertura que abria e fechava regularmente, parávamos com a sensação de total falta de direção (e, então, se dava a necessidade de mudança de ponto de visão). Uma nova perspectiva que procura lidar menos com maniqueísmos e se posiciona mais em relação a mecanismos de funcionamentos, o “como” de uma forma de administração da vida dos infantis que foi se tornando, ao longo dos últimos dois séculos, cada vez mais especializada. Realizar sobre si mesmo essa suspeição quando se está dentro de todo esse emaranhado de discursos e práticas é atitude *neosuicida*, uma nova forma de jogar-se da ponte sem saber a altura da descida.

Entretanto, a queda não é tão solitária. Um novo solo de pensamento se abre. A inspiração de autores filiados ao que podemos chamar de pós-estruturalismo, principalmente ao legado do pensamento de Michel Foucault, convoca-nos a problematizarmos o óbvio, em uma tentativa de fazer a dobra de certo tempo presente e desnaturalizar certa recorrência. Construir uma narrativa que mostra uma evidência a propósito de perguntas evidentes. Traçar sobre a folha branca incisões, tais como um médico manuseia o bisturi, mas com a vantagem da rasura e da possibilidade do

apagamento (FOUCAULT, 2004). Levantar a pele, descobrir órgãos. E dar de chofre com o já sabido.

Estranhamento, produção do pasmo da chegada, instauração da crise num consenso. Habitar o tempo contra o próprio tempo, começar a ter outras conversas, criar distanciamentos. Afastarmo-nos da realidade para podermos falar dela. Desmoronamento de clichês que, embora ainda que nos protejam e nos ancorem minimamente, não estão mais a funcionar. *A criança é o futuro da nação. A inocência da infância é o mais terno gesto. Crianças felizes, pais amorosos e dedicados. As crianças são a semente para a paz e a esperança.*

Habitando anacronicamente o presente depararmo-nos com uma atitude de desconfiança de todas as imagens que nos contaram do mundo, da insustentável banalidade do cotidiano, em seu terremoto silencioso – sensação sísmica. A mais trivial das situações comporta igualmente o excesso, o intolerável, o espanto, o inenarrável. “Somente nessa condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002a, p.111). Há algo de impensável (excesso), no limite do indizível, do intolerável, do insuspeitável que nos força a pensarmos, algo que nos desaloja de um território mínimo que constituía nossa âncora maior: o eu. O pensamento é fruto de um encontro com um excesso e não pode deixar intactos o eu, o indivíduo e o sujeito.

Esta foi a nossa empreitada na presente pesquisa. Encontrarmo-nos com um excesso em que produziu em nós o limite da suportabilidade, e somente nessa condição, dar a possibilidade de um estranhamento que nos catapultou a perguntas talvez por demais óbvias ou simples, pensaríamos, mas que contêm, no seu bojo, a atitude da perturbação.

Uma aproximação temática com a educação da infância na atualidade. Tema recorrente em grande parte de teses e dissertações nas áreas das ciências humanas e naturais e nas produções de autores já consagrados. Lugar de encantamento e de

preocupações. Infância que habita territórios de contornos pouco nítidos e movediços, mas que deixa sempre como que rastros por onde passa. Infância mais conclamada do que existente, ou então, existente porque conclamada.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Todas as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em ambientes seguros de sorte que cresçam saudáveis, vivazes, com amplas possibilidades de aprender. A última década forneceu mais evidências de que a boa qualidade dos programas de cuidados e educação na primeira infância, na família e em programas mais estruturados tem impacto positivo sobre a sobrevivência, o crescimento, o desenvolvimento e o potencial de aprendizagem da criança (DIDONET, 2010).

A conclamação de um lugar especial para a infância, mais especificamente o que se costumou chamar de primeira infância (uma das diversas subdivisões que as ciências humanas, biológicas e a psicologia criaram nos últimos tempos), espaço de intervenção das políticas públicas sociais, principalmente na área da saúde e educação, tem chamado a atenção de estudiosos de diferentes áreas da ciência, principalmente do início do século XX em diante. Tais estudos, de ampla magnitude, têm inventariado, pesquisado, medido e calculado características físicas e psicológicas dessa fase do desenvolvimento humano, como também estudado, à luz das pesquisas anteriores, as condições (im)próprias da sua vida, criando padrões de aceitabilidade para o que se chama de desenvolvimento normal. Por fim, em nome deste último, têm oferecido fórmulas de atuação que vão da esfera estatal à privada, no sentido de promoção de uma melhor vida para o infante, e como consequência, para o adulto. A educação insere-se, nesse contexto, como o eixo central e articulador dessas ações. Não há como discordar dos seus efeitos.

Es sabido que somos el opaco resultado de la educación que hemos recibido. Los sábios y eruditos de todas las épocas y procedencias han demostrado que las primeras impresiones sesgan buena parte de lo que somos y hacemos. Pero también es sabido que somos protéticos, plásticos o, para usar las palabras de uno de nuestros más nobles y polémicos estudiosos de la infancia, somos perfectibles. Es absolutamente claro que en la obra de Rousseau perfectibilidad nunca es perfección – atributo vedado al hombre y patrimonio de la naturaleza – sino gobierno y la esclavitud de la metamorfosis, esa extraordinaria capacidad de transformarse en otra cosa distinta de lo que se es a partir de un conjunto móvil de operaciones prácticas que todavía caben en la palabra educación (ANTELO; REDONDO; ZANELLI, 2010, p.19).

Alguns objetariam acerca de uma suposta originalidade dessa recorrência discursiva contemporânea dizendo que, de certa forma, a infância⁴ é fruto de preocupações desde os primórdios, apresentada, nos diversos documentos que vingaram no tempo, entrelaçada a um nexo entre sua educação – a qual poderia ser dada no regaço materno, na companhia de um preceptor ou em alguma instituição de cunho educativo – e a constituição de um certo sujeito “adulto”, que pensa, fala, emite juízos de valor, governa, é governado. Essa talvez seja a nossa primeira advertência: não estamos aqui a querer pesquisar uma “revolução copernicana” em termos de descoberta que alteraria o curso dos estudos sobre a infância e sobre a educação infantil.

Nossa intenção é oposta e, ao mesmo tempo, muito mais modesta. Conscientes do tamanho que ocupamos nessa trama e entendendo que não há como deixarmos o jogo, pois dele fazemos parte e somos nele constituídos, quiçá nossa possibilidade seja a de criar um ponto de vista tal qual um belvedere, uma “varanda sobre o mundo”, diria Jorge Ramos do Ó, “e o que desse plano distanciado alcançará só pode corresponder ao que os instrumentos teóricos que ele próprio maneja lhe permitem descortinar” (2003,

⁴ Não estamos preocupados, nesse momento, em analisar se havia, desde a Antiguidade, o que se pode chamar de um conceito de infância no que minimamente entendemos atualmente, como categoria geracional, grupo social diferenciado do adulto, mas sim partimos da mera constatação da existência de indivíduos que nascem e de desenvolvem num arco temporal, o qual tem como limite máximo a própria morte.

p.5). Desse lugar, mirarmos alguns pontos, aproximarmo-nos de alguns mais específicos, utilizando-se de algumas ferramentas teóricas, para talvez tentarmos captar, na angular formada, a racionalidade vigente de uma época e ainda perceber que nela, supostamente, não há nada de inaugural, somente rearranjos e deslocamentos, mas que produzem, efetivamente, efeitos nos/de sujeitos.

1.3 Companhia para a viagem: percursos e excursos

Para tal tarefa, alguns compartes têm nos acompanhado nessa trajetória, consortes esses filiados à linhagem pós-estruturalista, mais especificamente tomando (ousando tomar) a parceria de Michel Foucault, Nikolas Rose, Jorge Ramos do Ó, dentre outros⁵. Em sua (des)companhia fomos arrebatados por movimentos que, efetivamente, contribuíram para a refabricação de um si.

Para fins de orientação do caminho que esta pesquisa toma, faz-se necessária uma digressão. Michel Foucault, na aula do dia 05 de janeiro de 1.983 do curso “O governo de si e dos outros”, inicia o seu percurso anual esclarecendo aos presentes o seu projeto de pesquisa delineado no decorrer dos anos anteriores. Tal explicitação diz respeito à análise dos focos de experiência:

E por “pensamento” queria dizer uma análise do que se poderia chamar de focos de experiência, nos quais se articulam uns sobre os outros: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; e enfim os modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Esses três elementos — formas de um saber possível, matrizes normativas de comportamento, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis —, são essas três coisas, ou antes, é a articulação dessas três coisas que podemos chamar, creio, de “foco de experiência” (FOUCAULT, 2010a, p.4-5).

⁵ Muitas outras parcerias foram constituídas no decorrer dessa pesquisa, tais como Mariano Narodowski, Sandra Mara Corazza, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, Dora Lilia Marín-Díaz etc.

Inspirados nas pesquisas do pensador francês, especialmente, o chamado “terceiro Foucault”⁶, tomamos a noção de infância e as produções sobre educação infantil como um disparador para pensarmos formas de governo da conduta e os modos de constituição dos sujeitos. Para tanto, a ideia da análise da infância tomada como foco de experiência, na esteira do pensamento foucaultiano, pareceu-nos ser profícua, uma vez que poderíamos pensá-la a partir de uma experiência no interior de uma cultura donde se formou conjunto de saberes de vários campos (análise dos saberes). Também, como normas de comportamento e práticas de veridicção foram forjadas, regrando assim o que é ser criança (governamentalidade). Por último, pensarmos a experiência da infância como constituinte de modos de ser do sujeito (formas de subjetivação).

O campo discursivo da infância, na esteira do pensamento foucaultiano, insere-se em uma arena onde se entrelaçam a constituição de saberes, as regras de conduta e as tecnologias de si. Entendemos que tais discursos, ao mesmo tempo em que se relacionam com o conhecimento que é produzido sobre infância, acabam por determinar certa forma de ser criança e de se relacionar com as mesmas. Na sociedade hodierna podemos considerá-los como pertencentes a um quadro mais amplo, moldado e delimitado por forças que ultrapassam o local, fazendo parte de agendas estabelecidas pela economia política global.

Partindo-se das considerações acima expostas, e com a ajuda do referencial teórico pós-estruturalista problematizamos inicialmente ideias sedimentadas sobre infância e educação, tomando o campo discursivo sobre a infância como dispositivo potente de poder.

⁶ Remetemo-nos aos três últimos cursos proferidos no Collège de France, a saber: *A hermenêutica do sujeito*, no ano de 1982, *O governo de si e dos outros* no ano de 1983 e *A coragem da verdade*, no ano de 1984, aliados a uma série de textos publicados nos *Ditos e Escritos* e aos volumes II e III da *História da sexualidade*. Tal classificação da obra foucaultiana é, nesse momento, contingencial e será alvo de outra nota explicativa mais adiante.

Alguns pesquisadores da referida linhagem, como Mariano Narodowski, Sandra Mara Corazza, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, Dora Lilia Marín-Díaz, dentre outros, realizaram, com arranjos diversos, problematizações acerca dos regimes de verdade presentes nas formações discursivas em circulação na educação infantil, procurando pôr em questão a produção de uma discursividade naturalizada, essencializada de infância, relacionada a uma racionalidade política que procura, a partir de um exercício econômico do poder, compor uma maquinaria que envolve o conhecimento da coisa a ser governada e o desenvolvimento de estratégias de intervenção, com o intuito do bem governar.

Intencionando pôr em xeque a repetição e circularidade dos discursos sobre infância e criança, que, por muitas vezes as posicionam como inocentes e defesas e outras como um fator de preocupação social pelos riscos que apresentam, se não bem governadas, ou ainda, anunciam o seu fim, os estudos de inspiração pós-estruturalista inventariam um rol interlocutório que objetiva o esmiuçamento da descrição dos mecanismos de governo dos infantis, a partir de algumas questões centrais: Como as formulações modernas sobre a infância foram se constituindo como verdade? A partir de quais jogos de saber-poder tais formulações se inscreveram como táticas/técnicas de governo? Por que a infância na modernidade adquiriu tamanha visibilidade? Que narrativas foram/são formuladas sobre a infância que fazem com que os fenômenos infantis sejam descritos, ordenados, escrutinados, medidos, calculados, categorizados? Que investimento tem sido despendido à infância por parte das políticas públicas, tornando as crianças alvos das tecnologias de poder?

A força interlocutória dos referidos autores tem repercutido na maioria dos projetos de pesquisa vinculados à temática do infantil. Pesquisas sobre a infância em andamento que têm também como referencial os estudos foucaultianos também, em sua maioria, apresentam tais questões como basilares para o enveredamento de sua trajetória⁷.

⁷ Tomando emprestadas as considerações de Veiga-Neto (2005) acerca das tentativas de sistematizar a obra de Michel Foucault, costuma-se falar em três fases, etapas ou domínios da produção do autor, as

Dada a amplitude da temática apresentada, escolhemos tensionar alguns fios da trama infância-educação. Fios esses que, por uma manipulação intencional, por sua vez, entrelaçam-se a tantos outros e estiram a linha – finita e limítrofe – a uma elasticidade máxima. As linhas aqui estiradas referem-se às práticas curriculares, mais especificamente, as dos discursos curriculares produzidos no interior de políticas públicas. Entendendo os documentos curriculares⁸ como dispositivos pedagógicos que põem em marcha discursos, instituem práticas, definem a organização espacial e orientam as decisões, enfim, dizem sobre os infantis e definem modelos de atuação pedagógica, objetivamos a escavação de suas anunciações, regularidades, reentrâncias, variâncias e invariâncias.

Como material de análise inicial elencamos os documentos de educação infantil produzidos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em nível nacional e local (município de São Paulo), em especial os que se relacionam à constituição de práticas curriculares na educação da primeira infância⁹. Aliados a essas fontes destacamos também toda uma gama de documentos produzidos pelo UNICEF¹⁰, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)

quais podem seguir critérios cronológicos, metodológicos e ontológicos. Para Veiga-Neto, a melhor classificação está relacionada aos domínios foucaultianos, a saber: os domínios do *ser-saber*, do *ser-poder* e do *ser-consigo*. Dada a amplitude e a repercussão da obra de Foucault, principalmente com estudo das relações de poder, a maioria das pesquisas apresentadas no Colóquio se atém a duas obras pertencentes, como diria Veiga-Neto, ao domínio do *ser-poder*: *A microfísica do poder* e *Vigiar e punir*, obras escritas no início da década de 70 do século XX, em meio a um panorama político na Europa Ocidental onde a discussão das formas de dominação contagiava a todos intelectuais e militantes.

⁸ Chamamos aqui de curriculares não somente os documentos produzidos diretamente com a intenção de uma organização do currículo da infância. Para efeito de nossa pesquisa entendemos ser considerado como curricular todo documento que se relaciona a certo modo de pensar e constituir a educação infantil, incluindo então toda uma gama de produções que têm por objetivo constituir um projeto e um desenho para a educação a educação infantil.

⁹ Em nível nacional as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, instituídas pelos Pareceres CNE/CEB nº 22/1998 e CNE/CEB 20/2009 e pelas Resoluções CNE/CEB⁹ 01/1999 e CNE/CEB 05/2009; no município de São Paulo os documentos *Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas da Educação Infantil*, documento publicano no ano de 2007 e *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI's, Creches e EMEI's da cidade de São Paulo*, este último publicado no ano de 2006.

¹⁰ UNICEF. *Convenção Internacional sobre os direitos da criança*. 1989; UNICEF. *Situação da infância mundial 2008: sobrevivência infantil*. New York, 2007; UNICEF BRASIL. *Situação da infância mundial 2008: caderno Brasil*. Brasília, 2008.

e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)¹¹, os quais, conjuntamente com o material principal, entendemos, formam uma amálgama discursiva subjetivadora do infantil.

A escolha de tais fontes, bem como a delimitação do arco temporal, o período compreendido entre a publicação da Constituição Brasileira (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) até o início da segunda década do século XXI, teve como parâmetro a efetiva inserção da educação infantil no rol das prioridades da gestão estatal brasileira, acoplada a um discurso que alia cidadania, qualidade e felicidade como eixos que atravessam tais documentos oficiais.

No desenvolvimento da presente pesquisa alguns documentos tiveram mais destaque, outros serviram mais como fontes secundárias e tiveram um aparecimento menos recorrente. É importante, porém, notar que todos formam um composto que dá a ver certa racionalidade operante no governo dos “infantis”.

Nossa preocupação, a despeito de toda discursividade presente nos documentos, sempre esteve relacionada com os supostos (ou propostos) efeitos de verdade que a mesma parece provocar nas narrativas sobre a criança e a infância. E como já dizia Corazza (2001), estranhá-los, desnaturalizá-los enquanto instrumentos de descrição de crianças e seus desempenhos, focá-los como uma tecnologia de poder, controle, regulação, normalização e disciplinamento moral da infância – uma produção da biopolítica escolar.

Fixando um pouco mais nosso olhar nas práticas ali dispostas, nas prescrições, nas técnicas, nas escolhas dos conteúdos, nas orientações aos educadores, encontramos

¹¹ Composto pelos documentos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006), *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009), *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil* (2005), *Crêches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009), *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (2009), *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação* (2009), *Deixa eu falar!* (2011), *Brinquedos e brincadeiras de creche* (2012), dentre outros.

uma trama discursiva que, invariavelmente, leva à necessidade da criança se conhecer, construir uma imagem positiva de si mesma, na perspectiva de adquirir hábitos de autocuidado, autoproteção e de convivência com grupos maiores.

Trata-se, a nosso ver, de um conjunto de procedimentos que têm por objetivo, realizar no sujeito “que aprende” um deslocamento de uma subjetividade “x” para uma outra determinada, numa espécie de ascese, em que o próprio indivíduo se voluntaria a certas práticas que têm por objetivo tal modificação no que dele se narra. Uma construção, diríamos, do sujeito autônomo, criativo, bom cidadão, participativo etc. O preço para o acesso à verdade. A esse deslocamento talvez possamos chamar, de acordo com Michel Foucault (2006b), de espiritualidade¹². Assevera Francisco Ortega (2004, p.15) que “as práticas ascéticas implicam em um processo de dessubjetivação”. No caso das crianças, podemos nos perguntar se esse incitamento cada vez mais antecipado a uma transformação de si não estaria relacionado a uma orquestração de um futuro economicamente mais governável, dado que pela “plasticidade” da criança, a assunção de novas bioidentidades (*Ibidem*) seria mais facilitada.

Duas questões principais nortearam essa mirada: a) Nos documentos analisados como estão delineadas as práticas de constituição dos sujeitos infantis? A partir de quais técnicas? b) Como é desenhada a relação autonomia do sujeito (da criança) e governo (da escola/de si mesmo)?

Como defende Ramos do Ó (2011), a chamada descoberta do aluno pelo campo da ciência psicopedagógica levou a constituição de repertórios infindáveis sobre a

¹² Em sua aula de 6 de janeiro de 1982, Michel Foucault define espiritualidade “o conjunto de buscas, práticas, experiências tais como as purificações, as ascèses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, etc., que constituem, não para o sujeito, mas para o ser do sujeito, o preço a pagar para ter acesso à verdade” (FOUCAULT, 2006a, p.19). Posteriormente, em 1984, em uma entrevista para a Revista de Filosofia *Concórdia*, o autor define espiritualidade como “aquilo que se refere a um certo modo de ser e às transformações que esse sujeito deve operar em si mesmo para atingir esse modo de ser” (*Idem*, 2006b, p.279). Importante notar que, avesso às definições totalizantes e conclusivas, há vários deslocamentos no autor que fazem com que o mesmo refine tantos os instrumentos metodológicos, quanto as definições que irão se constituir em suas pesquisas. Entendemos que esta última definição se aproxime do que chamamos de espiritualidade em nossa pesquisa.

subjetividade infantojuvenil, “nos quais a análise particularizada de tendências, hábitos, desejos e emoções dos escolares se ligou sempre à moldagem da sensibilidade moral” (RAMOS DO Ó, 2011, p.175). Mais do que instruir, cabe à escola moderna moralizar (DURKHEIM, 2008). Mas a moralização da qual tratamos, e que especial destaque tem tomado as preocupações curriculares, tem uma vinculação estreita com um conhecimento cada vez mais aprofundado e pormenorizado da natureza infantil, um escrutínio de seu corpo e alma, afastando-se de sistemas de injunção e proibição para aproximar-se de um quadro de liberdade regulada. “Na escola, há muito que a palavra *moral* se traduz por *vontade e governo de si*” (RAMOS DO Ó, 2011, p.176).

Esse encontro com uma racionalidade operante no governo dos infantis, mais especificamente com um certo modo de se pensar a criança e a infância a partir do século XIX, serviu-nos para nos apercebermos de uma realidade muito próxima a nossa, em termos de convocações intimizadas e produção de sujeitos, e nos desinvestirmos da crença de uma originalidade no que se vê contemporaneamente em termos de práticas educativas e de cuidados. De modo um tanto diferente, podemos dizer que hoje assistimos a um refinamento dos meios de governo da subjetividade que conclama a todos, desde a tenra idade, à produção de sujeitos autogovernáveis, que regulam sua vida e são incitados diuturnamente a operar escolhas por meio da liberdade que lhes/nos foi conferida e conquistada. *Não é feliz quem não quer. Lute pelo que deseja. A vida é feita de momentos. Todos nós podemos florescer. O caminho para a felicidade é o autoconhecimento.*

As fontes, “pretextos” para dar a ver uma racionalidade que opera no governo da conduta dos infantis, jogam um carteadado, no qual o baralho da estratégia analítica coaduna-se com o baralho da educação (LARROSA, 1994). Entendemos que escolhê-las para colocar em atrito o pensamento traz, como em qualquer opção, seus riscos. Elegê-las, dentre tantas, colocá-las no liquidificador em potência máxima, triturá-las, liquefazê-las, talvez tenha o efeito de diluição de uma mistura. Outrossim, tal jogo pode acabar por lançá-las ao fogo para efervescência e, por fim, causar-lhe sua evaporação. Quiçá seja essa sua destinação: aparecer para desaparecer.

No desenvolvimento de nossa pesquisa as fontes aparecerão e desaparecerão, formando um jogo de encaixes de contornos polimorfos e plásticos. Tal disposição delineia também nosso percurso investigativo.

Após nossa apresentação, o segundo capítulo, **“Encontros com a(s) infância(s)”**, faz uma primeira exposição temática com a questão, trazendo em tom panorâmico, a problemática da primeira infância em termos mundiais e locais. A ênfase inicial recai sobre a normalização da infância nos últimos 30 anos, por meio da criação de dispositivos jurídicos que asseguram a construção de um “mundo para as crianças”. Ainda, tem como objetivo dispor os discursos que se apresentam sobre a infância na contemporaneidade, em especial nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, com especial destaque à denominada primeira infância, discursos esses percorridos pela mídia, pelos *experts* em infância, pelos organismos internacionais, pelas organizações não governamentais, pelos órgãos oficiais do Estado e suas respectivas políticas, pelos fóruns e outras associações em torno dos direitos das crianças etc. Um aparte é dedicado ao tópico “Um cenário a despontar”, o qual procura realizar uma primeira mirada numa época-lugar onde os debates sobre a infância encontravam-se na pauta das questões urgentes da sociedade – os séculos XIX e início do XX, período em que uma nova racionalidade educativa surgia, vinculada às ideias de liberdade, natureza e educação.

“Na ordem do discurso”, nosso terceiro capítulo, procura dar destaque, na mesma delimitação temporal, a alguns recortes e substratos dos discursos realizados pelos pesquisadores do campo das ciências humanas, especificamente do cenário educativo, no que diz respeito à infância e a sua educação. São realçados os estudos da vertente da sociologia da educação a qual problematiza a infância como campo de estudo e configura as temáticas recorrentes no que diz respeito ao estudo da infância.

Ainda, são apontadas as pesquisas sobre infância, do campo pós-estruturalista, alicerçadas no viés da governamentalidade, tais como as de Sandra Corazza, Maria Isabel E. Bujes, Flávia Cristina Lemos, Dora Lília Marín-Díaz etc.

O capítulo 4, **“O Infantil - Da vontade de saber”**, a partir da perspectiva pós-estruturalista, procura pôr em xeque alguns ideais antropológicos acerca da ideia de homem e infância. Utiliza como ferramenta a noção de governamentalidade, racionalidade que procura, a partir de um exercício econômico, menos dispendioso e mais produtivo do poder, compor uma maquinaria de governo que envolve o conhecimento da coisa a ser governada e o desenvolvimento de estratégias de intervenção.

No capítulo 5, **“Composições possíveis de um quadro que se forma”** intenciona-se trazer à baila os discursos, retomar suas temáticas recorrentes e as práticas sobre a infância numa perspectiva de governo da população, na acepção de Michel Foucault. A partir do impacto trazido pelo “arrastão” discursivo acerca da infância, firmado pelo encontro com as fontes do presente (documentos escritos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: produzidos pelo UNICEF, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME). Iniciamos a discussão do governo dos infantes, destacando duas angulares de discurso sobre a infância, a saber, a do risco e a da cidadania, como pertencentes ao mecanismo governamentalizador do Estado Liberal, firmando linhas de força importantes na constituição do que hoje chamamos vida infantil.

O capítulo 6, **“Do cuidado com a infância e a sua felicidade”**, configurou-se como uma catapulta para novas questões na pesquisa, a partir do impacto que o encontro com as diversas fontes causou e do *approach* com o referencial teórico foucaultiano. A partir da discussão das temáticas da felicidade e do cuidado na educação infantil efetuamos inicialmente um deslocamento para o que podemos chamar outra vertente de fonte, com um recuo à Europa do século XIX, especificamente à Friedrich Froebel e ao movimento romântico da época, na tentativa de encontrar, talvez, a

emergência de um discurso sobre a educação da infância que, de certa forma e a moldes rearranjados, persiste até hoje. Após tal digressão retomamos as fontes do presente, tal como um jogo de encaixes, de modo a alinhar as recorrências, (in)variâncias e deslocamentos dos discursos sobre a educação infantil, na perspectiva de vislumbrar o processo de produção de sujeitos, a partir da proposição do estabelecimento de técnicas de operação que o indivíduo efetua sobre si mesmo com o objetivo de atingir uma modificação “desejada”.

O presente exercício de investigação, na vicissitude de habitar o presente contra o presente, por meio do dissecamento das linhas de força que estão em operação no governo dos infantis, intenta, por fim, inquirir-nos de como chegamos a ser aquilo que somos, sujeitos altamente normalizados que, antes que pelo meio da coerção, nos submetemos voluntariamente a práticas de si autorreguladoras. Ainda, como chegamos a formas de vida cada vez mais intimizadas e intimizadoras.

Remetendo-nos a Foucault (2010b, p.299), em entrevista a Dreyfus e Rabinow, “minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer”, entendemos que a atitude de manter-nos em vigília, determinando qual o principal perigo¹³ a cada instante denota uma posição ético-política acerca das pretensões que uma pesquisa possa ter.

É importante frisarmos que não estamos à busca de uma coerência discursiva que, a partir do exercício analítico, seria desvelada e assim posta à luz, mostrando o jogo por onde as crianças são instadas a colaborar. Entretanto, não há como, nessa empreitada, nos assentarmos à margem da trama contingencial que subjetivou o infantil. Tomamos aqui emprestadas as palavras de Veiga-Neto e Lopes (2010, p.150):

Assim, se há um interesse acadêmico neste exercício, há também, e sobretudo, um interesse militante, de combate; um interesse em desarmar as muitas ciladas em que se pode cair quando se tomam as

¹³ Entendemos interessante tomarmos emprestado de Castel (2004) o termo “estar armazenado”, no sentido estarmos atentos à, em posição de espreita e desconfiança, uma atitude foucaultiana “hiperativista pessimista” (FOUCAULT, 2010b, p.299).

coisas diretamente como elas parecem se apresentar para nós. Não se trata, absolutamente, de pensar no surrado conceito de ideologia como falsa consciência ou como distorção ou encobrimento de uma verdade que estaria desde sempre em algum lugar. O antirrepresentacionismo, o antiessencialismo e o antifundacionismo, o antiuniversalismo e o antinaturalismo foucaultianos não dão lugar a tal conceito de ideologia. Para o filósofo, nada está oculto; só é preciso saber enxergar. E também é ele que diz que o melhor a fazer é conhecer a história (genealógica) dos mecanismos que nos sufocam, dominam e nos mantêm presos até a nós mesmos.

Sufocamento a céu aberto. Muros invisíveis. Grades virtuais. Turbilhões e torrentes discursivas. Cenas emergem e nos arremessam para dentro e fora do que chamamos presente. O mar e suas ondas. Infância.

2 Encontros com a(s) infância(s)

2.1. Início de uma conversa: um mundo para as crianças

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação

BRASIL/Ministério da Educação

Nesse primeiro momento, entramos na seara constituída pelos discursos e práticas em torno da infância nos últimos tempos. Uma primeira apresentação temática com a questão, trazendo em tom panorâmico, a problemática da primeira infância em termos mundiais e locais. A ênfase inicial recai sobre a normalização da infância nos últimos 30 anos, por meio da criação de dispositivos jurídicos que asseguram a construção de um “mundo para as crianças”.

Crianças estão por todos os lados. Espalham-se, às vezes, sem nenhuma previsão e lógica. São pequenas, inocentes, desprotegidas. Proliferam nas esquinas, nos faróis, nas instituições de guarda. Mas também são tagarelas, inquietas, curiosas, brincalhonas, uma espécie de brinquedo animado. Extrato da população economicamente não ativa, mas que possui enorme potencial de compra e orienta as prioridades familiares. Com algum investimento podem tornar-se solidárias e cooperativas. Preenchem o dia adulto

com preocupações, cuidados e atenção. Povoam os sonhos de um futuro melhor, mais humano, mais respeitoso, mais feliz.

Das imagens que se postam no presente, uma das mais potentes, mais “óbvias”, mais “naturais” e irrefutáveis é a da singularidade da criança e da infância, enquanto categoria biológica, etária, social, cultural e legal. Discursada pela sociedade contemporânea como a nostalgia adulta de um inocente jardim das delícias, ou de um paraíso perdido (CORAZZA, 2004), a infância é apresentada também como lugar de formas violentas de expropriação de direitos e, ainda, campo promissor de investimentos da sociedade em nome de um futuro melhor.

As crianças e as problemáticas associadas à infância estão na ordem do dia das agendas governamentais, da mídia e da ciência. A entrada da criança e da infância na agenda da opinião pública denota a relevância social a qual ela tem sido destinada, em especial da segunda metade do século XX em diante.

Estas questões têm mobilizado a arena governamental com pesquisas que se enquadram, de maneira geral, no esquadrinhamento das situações de vida das crianças nos mais variados espaços e na formulação de políticas intervencionistas que deem conta de alterar o quadro paradoxal supracitado.

Num exercício de percepção do escuro do presente, somos arremessados ao encontro duma inflação discursiva sobre a infância que se deu mundialmente, e no Brasil especialmente, a partir da década de 1980 e cuja lógica de governo da conduta reverbera até este início de século. Das publicações sobre a infância na atualidade o relatório do UNICEF, *Situação Mundial da Infância 2008 – Caderno Brasil* dá visibilidade a uma formação discursiva que insere a infância num conjunto enunciativo assentado em nexos de saber-poder, dispondo uma verdade sobre a infância e apresentando a “prova” da razão dum necessário investimento. Nele, se dá a caução da ciência sobre a importância do investimento na primeira infância, imputando a essa fase o desenvolvimento de grande parte do potencial mental que terá quando adulto. Destaca-se ainda a correlação educação infantil – sucesso escolar posterior.

Está comprovado cientificamente que é na primeira infância que a criança desenvolve grande parte do potencial mental que terá quando adulto. Sendo assim, essa fase constitui-se uma janela de oportunidades. A atenção integral nessa faixa etária influencia no sucesso escolar, no desenvolvimento de fatores de resiliência e auto-estima necessários para continuar a aprendizagem, na formação das relações e da autoproteção requeridas para independência econômica e no preparo para a vida familiar e comunitária (UNICEF BRASIL, 2008, p.8).

Observamos, em especial no último quartel do século XX e início do século XXI, a efervescência de movimentos sociais em prol dos direitos das crianças, capitaneados por diversas instâncias da sociedade civil. Esses movimentos, que se firmam num discurso sobre condições impróprias de vida de grande parte da população da atualidade, constituem um campo de forças que incide sobre a esfera estatal. Tal lógica perpassa também os discursos veiculados por organismos internacionais, os quais formulam projetos de intervenção nos governos nacionais, definindo metas e ações no que diz respeito à infância¹⁴.

O Relatório da Sessão Especial da Assembleia das Nações Unidas sobre a Criança (UNICEF, 2002), elaborou o documento intitulado *Um mundo para as crianças*, onde os chefes de Estado e os representantes dos Estados participantes na sessão especial sobre a criança da Assembleia Geral das Nações Unidas reafirmaram a adesão aos propósitos e princípios consagrados na Carta das Nações Unidas:

Um mundo para as crianças é aquele onde todas as crianças adquirem a melhor base possível para sua vida futura, têm acesso ao ensino básico de qualidade, incluída a educação primária obrigatória e gratuita para todos. É aquele onde todas as crianças e adolescentes desfrutam de várias oportunidade para desenvolver sua capacidade individual em um meio seguro e propício. Promoveremos, como parte

¹⁴ Como exemplos de movimentos em prol da infância podemos citar o “Criança Esperança” (UNESCO), a “Aliança pela Infância”, o programa “Direito ao Brincar” (Rede Marista de Solidariedade), a “Rede Nacional pela Primeira Infância”, o programa “Brasil Carinhoso” (Governo Federal), o MIEIB – “Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil”, a “Rede de Monitoramento Amiga da Criança” (UNESCO, UNICEF, OIT, PNUD), o “Observatório Nacional dos Direitos da Criança (Governo Federal), dentre outros.

das prioridades global e nacional, o desenvolvimento físico, psicológico, espiritual, social, emocional, cognitivo e cultural das crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, p.19).

Em tal documento, os representantes dos governos convocam todos os membros da sociedade para uma aliança mundial, firmando compromissos com os seguintes objetivos: pautar as crianças em primeiro lugar; erradicar a pobreza – investir na infância; não abandonar nenhuma criança; cuidar de cada criança; educar cada criança; proteger as crianças da violência e da exploração; proteger as crianças da guerra; combater o HIV/AIDS; ouvir as crianças e assegurar sua participação; proteger a Terra para as crianças. Ainda, figura em tal compromisso,

não poupar esforços na continuação da criação de um mundo para as crianças, construído nas conquistas da década passada e guiado pelo princípio das crianças em primeiro lugar. Em solidariedade com uma ampla gama de parceiros, lideraremos um movimento global pela criança que crie um momento para mudança impossível de se deter. Comprometemo-nos solenemente nesse sentido, seguros em saber que, ao outorgar alta prioridade aos direitos das crianças, sua sobrevivência, proteção e desenvolvimento, cuidamos dos melhores interesses de toda a humanidade e asseguramos o bem-estar de todas as crianças em todas as sociedades (*Ibidem*, p.70).

“Lugar de criança é na escola”: eis o *slogan* que tem circulado nos mais diversos espaços e constituído o alvo das intervenções estatais em termos de práticas de controle e regulação das populações. Práticas estas que estabelecem padrões de normalidade/anormalidade, classificam e ordenam os sujeitos segundo esses mesmos padrões e determinam o tratamento e os cuidados que devem ser dispensados às crianças. Tal configuração leva a indagarmo-nos sobre as recorrências presentes nos discursos sobre infância e escola, mais especificamente a proliferação, nos últimos trinta anos, de investimentos públicos no que tange a educação da primeira infância: a instituição de normativas legais, o aumento considerável de instituições de educação e cuidado, a produção acadêmica e institucional de documentos e materiais para a faixa dos 0 a 5 anos e o incremento dos programas de formação de professores.

Um pequeno recorte panorâmico das últimas três décadas no Brasil faz-se aqui necessário. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, o Ministério da Educação delineou pela primeira vez, no ano de 1993, uma *Política Nacional de Educação Infantil*, propondo diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo. Diversas ações que compõem uma política nacional para a infância foram implementadas, com o objetivo de cumprir o disposto nos textos legais, dentre as quais a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), a publicação do Parecer CNE nº 22/98 e da Resolução CEB nº 01/99, os quais instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a promulgação da Lei 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional de Educação e, em sua decorrência, a elaboração, em 2006, do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação”, o qual contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área.

A Lei Federal 10.172, de 2001, já prevê a necessidade de um forte investimento na educação infantil, uma vez que:

considera-se, no âmbito internacional, que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas[...]. Avaliações longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro (BRASIL, 2001).

Com base na justificativa acima descrita foram estabelecidas 25 metas para a educação infantil no Plano Nacional de Educação, as quais dispunham sobre a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elaboração de padrões mínimos de

qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil, a autorização de funcionamento dessas instituições, a formação dos profissionais da área, a garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniados, o fornecimento de materiais adequados às faixas etárias, o estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão, o controle, a avaliação e o aperfeiçoamento da educação infantil, entre outros aspectos.

Essas metas foram consubstanciadas no documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (2006), que apresenta, em sua introdução, a justificativa da inclusão das crianças pequenas na pauta das políticas públicas, a partir da constatação, em nível mundial, de um panorama de discriminação das crianças e negação de seus direitos, os quais, segundo o referido documento, aprofundam a exclusão social.

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma que complemente a ação da família. Em sua breve existência, a educação das crianças de 0 a 6 anos, como um direito, vem conquistando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro (BRASIL, 2006a, p.5).

O documento situa o quadro da educação infantil no Brasil e as iniciativas estatais realizadas na última metade do século XX, focando a questão da atualidade da educação das crianças de 0 a 6 anos como direito de cidadania e a necessidade de regulamentação da LDB por diretrizes, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, pelas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais e pelas normas de seus respectivos conselhos de educação.

Essas diretrizes, resoluções e pareceres dizem respeito ao currículo de Educação Infantil, aos aspectos normativos que devem ser considerados pelos sistemas educacionais ao incluírem as instituições de Educação Infantil e à formação inicial do profissional em nível médio e superior (*Ibidem*, p.11).

As diretrizes que guiam a o documento *Política Nacional De Educação Infantil* apontam para a responsabilidade estatal no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 6 anos. Acentuam o direito das crianças e a possibilidade de opção da família ao atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil. Definem como necessários o estabelecimento de parâmetros de qualidade e de infraestrutura dos estabelecimentos de ensino, bem como a exigência de formação específica na área mínima exigida por lei para os professores que atuam na modalidade e a oferta de formação continuada para esses profissionais. Por fim, preveem a articulação da educação com as políticas de saúde, assistência social, justiça, direitos humanos, cultura, mulher e diversidades, bem como aos fóruns de Educação Infantil e organizações da sociedade civil.

Para tal, o documento apresenta como um dos objetivos para o cumprimento das diretrizes a garantia de recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil, a qual foi consubstanciada pela publicação da Lei Federal nº 11.494, de 20/06/2007, a qual cria o FUNDEB¹⁵. Como uma das metas que dizem respeito ao acesso à educação, a política pretendia atender até 2010, 50% das crianças brasileiras de 0 a 6 (6,5 milhões) e 80% das crianças de 4 a 6 anos (8 milhões).

Sinteticamente podemos dizer que, para a concretização das metas estabelecidas pela política coube ao governo federal, representado pelo Ministério da Educação, desenvolver estratégias de apoio técnico, pedagógico e financeiro aos estados e municípios na construção das políticas e implementações das políticas e planos de educação, estabelecendo parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais e articulando a política nacional de Educação Infantil com os diferentes fóruns existentes na sociedade civil¹⁶.

¹⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Trata-se de um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual e abrangendo todos os Estados brasileiros, mais o Distrito Federal. No âmbito de cada Estado o FUNDEB reúne os governos em níveis estadual e municipal.

¹⁶ Maiores esclarecimentos acerca das competências do governo federal, dos estados e dos municípios no que diz respeito ao oferecimento da educação infantil estão no documento *Política Nacional para Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (2006a, p.15).

No último decênio vários investimentos foram realizados no sentido de ampliar o atendimento educativo à primeira infância, destinando verbas específicas para construção de creches e pré-escolas, organizando normatizações sobre padrões de atendimento, qualidade, infraestrutura e definindo orientações curriculares para tal faixa etária.

O episódio mais recente de todo esse processo deu-se pela aprovação da Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual altera a LDB em alguns aspectos, dentre os quais se pode destacar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a gratuidade da educação infantil até os 5 anos de idade e o dever dos pais ou responsáveis de efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Ainda, a organização da educação infantil seguirá regras comuns, a saber:

- I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

A argumentação presente no chamamento de uma infância cada vez mais cedo escolarizada é a de que um dos lugares legítimos de vivência da infância é a escola. As razões para tal justificativa encontram-se, segundo o discurso vigente nas políticas públicas, nas características intrínsecas às crianças: “cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura;

indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral¹⁷” (BRASIL, 2006b, p.18). Por sua vez, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência, necessitando ser cuidadas e educadas, o que implica: “ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida” (*Ibidem*).

A obtenção de uma prova na qual parecem ser irrefutáveis as alegações prescritas no discurso educativo sobre a necessidade da entrada cada vez mais antecipada das crianças nas instituições de cunho educativo faz parte de um emaranhado de discursos que mesclam a imagem da criança como um ser que necessita de cuidados e proteção (por sua narrada fragilidade estrutural está em constante risco) e que é, ao mesmo tempo, promessa de um futuro melhor, pois é ser autônomo e competente (como também uma possível ameaça à sociedade), com a apregoação do papel da escola como capaz de satisfazer esse duplo cuidar-educar. Tem-se, então, uma aposta no caráter formativo, mobilizador e transformador da instituição escolar, argumentado sobre a ideia que sua efetividade depende do esforço, competência, dedicação e vontade política dos indivíduos e da sociedade.

Nas últimas décadas alia-se a essas argumentações o discurso poderoso das neurociências, como fecho para legitimar ainda mais a necessidade de intervenção precoce:

Estudos recentes comprovam que a atenção dada à criança no começo da vida é muito mais importante para o desenvolvimento do ser humano do que se imaginava até a década de 80. Neurocientistas descobriram extraordinários efeitos que ocorrem no cérebro do bebê quando ele recebe um estímulo adequado de um adulto ou mesmo de outra criança. Como resposta ao estímulo recebido – que pode ser um gesto, um carinho, uma brincadeira, uma relação estimulante com um objeto social de conhecimento –, em segundos, milhares de neurônios se conectam por meio das sinapses, que formam uma espécie de ponte entre os neurônios. Essas conexões podem durar para sempre ou

¹⁷ Interessante notarmos uma composição de discursos que situa a criança (o homem) como ser único e ao mesmo tempo fazendo parte do mundo natural, cosmos. Vê-se aqui uma influência tanto da bio/ecologia, nos seus discursos amplamente divulgados de biodiversidade, sistemas etc., quanto das ciências sociais, que marcam, notadamente, o lugar do homem e da sociedade neste esquema biótico.

desaparecer. Quando os bebês e as crianças pequenas recebem estímulos adequados, muitas conexões serão criadas e fortalecidas. São muito grandes as chances de essas crianças tornarem-se adultos saudáveis e cidadãos ativos. Uma rede bem estabelecida de sinapses vai exigir menor esforço para processar informações e aprender novas funções ao longo da vida. [...] Sabe-se agora que as experiências na infância ajudam a formar a arquitetura cerebral, com reflexos na vida adulta (CARVALHO, 2012, p.83-84).

Ora, isto é o que se apresenta, resumidamente, em termos de discursividade consensual; o que se vê, lê, ouve e narra sobre a infância é constituído por um campo discursivo formado por vozes, discursos, práticas e saberes promovidos (MARÍN-DIAZ, 2010) que lutam pela definição desse objeto de saber-poder que é a infância na atualidade.

Quando externamos nossas preocupações em torno do lócus da infância na atualidade, em específico a institucionalização de um sistema educativo para a primeira infância, não queremos apontar nenhuma originalidade ao último quartel do século XX e início do XXI. Já nos meados do século XIX, a ideia de uma educação voltada para a primeira infância em instituições especificamente criadas para tal fim, tornava-se necessidade principalmente nos países do oeste europeu, sendo posteriormente trazida para a América. Tal pensamento tinha como solo argumentativo a necessidade de conformar os cidadãos oriundos da Revolução Francesa aos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, enlaçados também ao discurso da ciência. Um cenário para a educação da infância começava a despontar.

2.2 Um cenário a despontar

Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo.

Friedrich Nietzsche

Não há um começo quando nos propomos a problematizar as formas de vida que se postam no presente. A procura da origem talvez nos propiciasse o conforto das certezas, mas não há como se ater a um estado de perfeição ou a um ponto inaugural. Por trás das coisas “há ‘algo completamente diferente’: não absolutamente seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2008c, p.262).

Não há, igualmente, como mostrarmos uma trajetória de ascensão ou de queda, ou configurarmos um discurso coerente e contínuo. Não há como tentarmos reencontrar as raízes de nossas identidades, um “território único de onde viemos” (*Ibidem*, p.279). Resta-nos somente a possibilidade de adentrarmos no jogo da problematização das práticas a partir de um portal que pode expor circunstâncias, embates e abalos, destituindo o que chamamos de identidade. Um belvedere donde as perspectivas de visão dependem do lugar que o visitante se posta. Cenário em que ele próprio faz parte.

Firma-se então um convite a uma primeira mirada numa época-lugar onde os debates sobre a infância encontravam-se na pauta das questões urgentes da sociedade. Uma nova racionalidade educativa surgia no final do século XVIII e início do século XIX, vinculada às ideias de liberdade, natureza e educação. Tais ideias tiveram, segundo Noguera-Ramirez, no *Emílio* de Rousseau uma “superfície de emergência de novos enunciados ou regras de verdade para o discurso pedagógico moderno liberal” (2011, p.149), inaugurando a “governamentalidade liberal no saber pedagógico”

(*Ibidem*, p.150), na medida em que a noção de liberdade, nessa obra¹⁸, mais do que um ideal ou elaboração teórica, é uma estratégia para o governo de si e dos outros.

A educação de Rousseau inaugura um novo momento para o saber pedagógico. Locke, com sua ênfase na disciplina do entendimento, na constituição de hábitos, na importância do exercício, na repetição, inscreve-se no marco da “governamentalidade disciplinar”, enquanto Rousseau – com sua ideia de educação – inaugura, no discurso pedagógico, a “governamentalidade liberal”, isto é, estabelece uma nova forma de educação, condução, direção (governo) do “homem”, fundamentada nas ideias de natureza, liberdade e interesse (ou desejo) do agente que aprende (a criança) em um “meio” especialmente adaptado para tal fim (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p.152).

O despontar de uma racionalidade educativa, a partir de Rousseau, terá nos séculos XIX e XX, atualização e desenvolvimento de diversos autores e obras, dando lugar a um regime de veridicção sobre a educação, a escola e a infância. A infância, nesse composto, será palco de novas reconfigurações de estratégias de saber/poder. Os ideais de progresso e de ordem da nação necessitam de uma gestão populacional mais refinada e sub-reptícia, baseada nos conclames da ciência, mas também num governo econômico, em termos de uso mínimo da força e da imposição. Pairemos então num espaço-tempo em que infância, modernidade e progresso caminham, discursivamente, lado a lado.

2.2.1 Infância, Modernidade e Progresso

Os anos de escola servem ao menino para entrar na posse de si mesmo, para adaptar-

¹⁸ Interessante destacar, tal como assevera Noguera-Ramirez (2011) que embora o *Emílio* tome essa posição central na composição de um regime de governo da educação, tal obra não foi escrita como um tratado sistematizado de educação. Embora tenha um estilo de escrita mais próximo do filosófico-literário contém, em seu corpo, conceitos de educação e de infância modernos que foram fundamentais para a constituição das tradições pedagógicas modernas.

*se ao meio no qual tem de viver, devemos
ensinar-lhe a conhecer- Spencer, para que se
torne depois um bom cidadão.*

Alfredo Ferreira Magalhães

Brasil, início do século XX. Na ocasião do Centenário da Independência realizou-se, na capital da República, o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância - CBPI, conjuntamente com o 3º Congresso Americano da Criança, durante a Exposição Internacional de 1922¹⁹, uma das várias realizadas a partir da metade do século XIX, que tinham como propósito propagar as ideias modernas e científicas de cada nação (KUHLMANN JR, 2002; 2004).

Vários congressos destinados ao ensino e a outras áreas despontaram, a partir do século da segunda metade do XIX, realizados, em sua maioria, conjuntamente com as

¹⁹ As exposições internacionais, realizadas a partir de 1851, em cidades como Londres, Paris, Viena, Filadélfia, Buenos Aires, Antuérpia, Chicago, Lousiana, Milão, Bruxelas, São Francisco e Rio de Janeiro, tinham como objetivo divulgar as conquistas recentes no campo da ciência, difundindo modelos de civilização. As exposições internacionais condensaram o que o século XIX entendeu como Modernidade: o progresso construído sobre a ciência e a indústria; a liberdade entendida como livre mercado; o cosmopolitismo baseado na ideia de que o conhecimento humano e a produção seriam transnacionais, objetivos e sem limites. As exposições universais queriam ser um retrato em miniatura desse mundo moderno avançado, composto de espetáculos nos campos da ciência, das artes, da arquitetura, dos costumes e da tecnologia. A ideia era mostrar e ensinar as virtudes do tempo presente e confirmar a previsão de um futuro excepcional. A Torre Eiffel, o Palácio de Cristal e a Roda Gigante eram os símbolos visíveis do avanço tecnológico exibido nas feiras mundiais.

Segundo Kuhlmann Jr. (2001, 2004), cada país, ao sediar uma exposição, inscrevia-se no rol de nações civilizadas. Nas referidas exposições realizavam-se, além das mostras, congressos de diferentes áreas, dentre os quais os da área educativa ou os intersetoriais, com o objetivo de normatizar e definir políticas públicas para diferentes aspectos da vida social. Tomadas pelo autor como verdadeiras festas didáticas, tais exposições tinham a pretensão de dar a ver modelos de nações prósperas. Transformadas numa escola de civismo, as atividades que giravam em sua órbita, estavam imbuídas de uma pedagogia do progresso: progresso a ser cultuado, exibido, representado. Daí sua dimensão de *templo*, *vitrine* e de *teatro*.

Neste palco, os congressos destinados à infância reuniam profissionais de diferentes áreas, como da medicina, da educação, do direito etc., os quais discutiam políticas de intervenção para uma faixa da população que começara a despontar como alvo de preocupações estatais no início do século XIX.

As instituições de educação infantil, inspiradas nos *kindergarten* de Froebel, foram amplamente difundidas nessas exposições, levantando a bandeira do cientificismo e da modernidade em termos pedagógicos. Além de fazerem parte setores dedicados ao ensino, pertenciam também aos grupos dedicados à economia social, relacionada às políticas assistenciais.

grandes exposições internacionais, reunindo representantes de diversos países e de diversos setores sociais. Tais reuniões visavam, segundo Kuhlmann Jr. (2005), definir caminhos e procedimentos para se atingir a modernidade e o progresso. Nestes congressos foram, por exemplo, desenhadas grandes normatizações, algumas que vigoram até hoje, como a unificação da hora, os padrões de pesos e medidas e iniciada uma empreitada no que diz respeito à legislação trabalhista, industrial e penal, além serem constantemente aludidas as temáticas da higiene, saúde e a instrução pública.

Nos congressos destinados ao ensino destaca-se o realizado em Bruxelas, em 1880, um dos primeiros a focar e vulgarizar as questões sociais e pedagógicas do ensino em todos os graus. Segundo Kuhlmann Jr. (2005, p.62):

A estruturação de sistemas educacionais como componentes de modelos de organização estatal e institucional é marcada por essas duas ordens de problemas apontadas nos objetivos da reunião, os sociais e os pedagógicos, que se inter-relacionam. As questões sociais surgem da necessidade de definições quanto à educação do povo para a sociedade moderna, por meio de instituições de educação popular, distintas daquelas destinadas às “classes superiores” (assim denominadas nos textos do congresso de 1880 e em outros textos do período). Nos pareceres discutidos na seção Ensino de Adultos, isso fica explícito: adultos a serem educados são os trabalhadores e os pobres, que não foram educados em sua infância e precisam receber instrução e moralização. As questões pedagógicas indicam mais claramente a delimitação da educação como um campo de conhecimento específico para a organização da vida social.

Focadas nas questões sociais e pedagógicas, são feitas propostas relacionadas diretamente ao conteúdo e programa de estudos voltados às etapas do ensino, além do debate acerca da relação com as crianças: sistema disciplinar, sistema de emulação, punições e premiações; modo de realização das tarefas; número de horas de aula por dia, necessidade de período de recreação e duração de cada aula. Ainda, as reflexões relacionadas aos procedimentos e aos materiais didáticos sobressaem nos relatórios, que detalham a discussão das práticas educativas e estabelecem seleções entre os métodos de ensino e o período da infância. São discutidas as propostas de exercícios que

poderiam ser empregadas para desenvolver a atividade, a espontaneidade e o raciocínio nas crianças.

Uma primeira alusão à educação infantil desponta nas discussões – a educação infantil estaria associada ao ensino primário, na denominação da primeira seção: “Creches, Jardins de Infância, Escolas Guardiãs, Ensino Primário”. Tal inclusão denotaria uma das primeiras inclusões da temática em nível mundial, a qual teve consequências nas formulações de políticas públicas educativas no final do século XIX e início do século XX, inclusive no Brasil²⁰.

Neste cenário é que estão inseridos os Congressos Americanos da Criança, que ocorreram a partir de 1916 na Argentina, posteriormente no Uruguai e Brasil (1922). O Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado conjuntamente com o 3º Congresso Americano da Criança, dá a ver como a temática da infância inseria-se nas questões de cunho social, envolvendo representantes de vários setores da sociedade (governo, Igreja e sociedade civil, dentre educadores, médicos, juristas etc.). As seções temáticas organizadas compõem um quadro das preocupações dos congressistas no que tange à temática da infância: sociologia e legislação (questões relacionadas à família e à sociedade); assistência (à mulher grávida, à mãe e às crianças desde o nascimento); pedagogia (questões sobre psicologia infantil, educação física, intelectual e moral); medicina e higiene (eugenia, higiene pessoal, higiene pública e higiene escolar).

Embora as seções relacionadas à higiene e saúde tivessem um destaque nas discussões do 3º Congresso Americano da Criança/ Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, a seção de Pedagogia acabou se tornando um núcleo catalisador das propostas para a infância, tendo um número considerável de trabalhos inscritos, os quais poderiam ser classificados, segundo Kuhlmann Jr. (2002), em três temáticas: a primeira, que trata da infância e da educação na produção da nação moderna – localizando referências internacionais no campo de políticas educacionais e sanitárias; a segunda, que

²⁰ Há referências que Rui Barbosa utilizou-se dos textos do encontro de 1880 nos seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, em 1882, em que dedica um capítulo ao jardim de infância.

caracteriza a pedagogia como conhecimento especializado, o qual se nutre da contribuição das diferentes ciências que tomam a infância como objeto de estudo; a terceira, que considera a educação como ordenadora da nação, pela subdivisão social da infância e pela educação moral.

No que diz respeito à temática da pedagogia como conhecimento especializado alguns estudos apresentados no congresso referiam-se a ela como um complexo de ciências, verdadeira Enciclopédia, cujas bases estariam na fisiologia, na psicologia, na moral, na pedologia e nos princípios higienistas. Os elementos do trabalho pedagógico seriam, nesse sentido, o estudo científico da criança, a associação entre médico e professor e a cooperação da família na obra educativa. A pedagogia, munida desses elementos, poderia então imbuir-se na tarefa de educar e conduzir as crianças por meio da intuição e da brincadeira, cultivando sua saúde, resistência e força de vontade.

Nesse mote, as propostas para as recém-nascidas instituições de educação infantil, de acordo com Kuhlmann Jr., que, oficialmente, ainda eram muito poucas quando comparadas ao ensino primário²¹, foram forjadas num campo de lutas e tensões com influências da medicina, do direito, da Igreja, aliados a diferentes setores envolvidos.

Questões de relações internacionais, de produção, trabalho e mercado, de ciência e técnica, de política e de organização do Estado e das instituições sociais, de grupos e classes sociais, de relações de força, estão presentes nos debates sobre as concepções e as definições legais e normativas do conjunto de iniciativas para a infância. A composição dos diferentes setores sociais é claro sinal de que as posições em debate não podem ser atribuídas a tensões dos setores entre si (KUHLMANN JR., 2002, p.464).

A influência norte-americana marcou a expansão internacional dos jardins-de-infância, inclusive no Brasil republicano, sendo estes considerados uma força educadora

²¹ Para uma melhor referenciação da história das primeiras instituições de educação infantil públicas no Estado de São Paulo, vide Pinazza (1997), a qual realiza, a partir de periódicos oficiais, um inventariado dessas instituições no final do século XIX até a década de 30 do século XX.

do mundo e a base para uma educação racional. Segundo Kuhlmann Jr., a grande receptividade dessas instituições nos Estados Unidos deu-se em virtude das características da sociedade liberal americana, contando com o apoio de nomes como John Dewey e Stanley Hall:

Nos EUA, os jardins-de-infância foram usados por seu efetivo potencial como agente de reforma moral, sua forma de combater as más influências privadas, principalmente das famílias dos imigrantes, com as virtudes públicas da sociedade americana dominante (KUHLMANN JR., 2004, p.119).

Os programas dos jardins-de-infância, conforme relatam textos e periódicos da época, deveriam aproveitar as características da faixa etária (período em que, segundo os recentes estudos científicos, havia uma plasticidade das funções intelectuais psico-sensoriais): índole flexível, espírito explorador para propor atividades em um ambiente higiênico e saudável, abolindo horários obrigatórios e mecanizados, proscrevendo recompensas e punições. Os exercícios propostos pelas jardineiras (as mestras) deveriam ser realizados sem fadiga, constrangimento ou excesso de aplicação, numa gradação de brinquedos e experiências próprias para fazer a educação dos sentidos, conforme o que preconizavam Pestalozzi e Froebel, formando uma disposição de hábitos recomendáveis tanto para educação infantil quanto para o ensino primário: o gosto pela ginástica, pelo desenho, pelas imagens e narrações; a educação de todos os sentidos; a imitação e a observação atentas; a faculdade de perguntar e responder e o espírito confiante e alegre.

O cultivo dessas práticas nos jardins de infância produziria crianças mais caprichosas, asseadas, metódicas, industriais, independentes, perseverantes, atenciosas, sensíveis e intuitivas (PINAZZA, 1997) e que sabiam que sua felicidade individual dependeria da felicidade de cada membro da comunidade – um preparo para o presente, mas também, como diria Froebel (2001), para a eternidade.

Da breve mirada perspectivista realizada interessa-nos pensar como a pedagogia firmou-se, no início do século XX, numa parceria com outras ciências que despontaram

a partir do século XIX. Pedagogia como forma esvaziada de saber, mas ao mesmo tempo fazendo parte de um conjunto de operações de constituição de subjetividades. Entendemos que, com o objetivo de melhor conduzir a infância, a pedagogia nutria-se de conhecimentos cada vez mais especializados acerca do desenvolvimento, dos comportamentos e das características das crianças, num processo que vai da condução à autocondução, ascética que desloca um tipo de subjetividade a outro. Em suma, tratar-se-ia de uma economia de governo pautada principalmente no conhecimento de si e na incitação a processos de gestão da própria vida.

As ideias acerca da necessidade de educar cada vez mais cedo as crianças em instituições específicas para tal fim, num compartilhamento de responsabilidades com a família, têm no século XIX um campo fértil para a constituição de um cenário de disputas entre interesses, concepções e intervenções, contudo, ainda nessa época havia a necessidade, por parte dos governos, de institucionalização do ensino primário, destinado às crianças na faixa etária igual ou superior aos 6 anos. Tal processo perdurou até aproximadamente a segunda metade do século XX, variando de acordo com as especificidades de cada governo. As grandes guerras ocorridas nessa época, de certa forma, impulsionaram a retomada do debate acerca da necessidade de educação e cuidados da primeira infância, a partir da “explicitação das mazelas sociais” decorrentes de um período de intensa conturbação político-econômica. O discurso em prol da educação da primeira infância retoma com toda força a partir de então. Cenas conclamatórias multiplicam-se nos mais diversos setores sociais.

2.3 O encontro com o contemporâneo: inflações e recorrências

Tesoura e caneta sobre o original de Eurípedes.
O porto de Áulis.
O herói arde em fogo, feito no atrito das pedras da ordenação do mundo e do desejo do indivíduo.
Texto fixo para cena improvisada.
Toda noite eles contariam a mesma história, sob o risco de uma nova encenação.
Poema para o verbo dever.
Uma onda é uma onda.
Ondas juntas são o mar.

Cássio Pires²²
Ifigênia

O mar improvisa suas ondas. O mar e suas ondas. Encontros com torrentes discursivas da contemporaneidade: vida, homem, poder, amor, salvação, sucesso, felicidade, cidadania, desenvolvimento, liberdade, loucura, paz, liquidez, sexo, morte, criança, infância. Torvelinho de forças. Linhas estiradas.

O que se pode ver na temporalidade do presente é sempre um retorno que não cessa de se repetir (AGAMBEN, 2009). Texto fixo para cena(s) improvisada(s)? Novas encenações para uma história que se passa?

O objetivo do próximo tópico é dispor, tal como uma enxurrada, os discursos que se apresentam sobre a infância na contemporaneidade, com especial destaque à denominada primeira infância, discursos esses percorridos pela mídia, pelos *experts* em infância, pelos organismos internacionais, pelas organizações não governamentais, pelos órgãos oficiais do Estado e suas respectivas políticas, pelos fóruns e outras associações em torno dos direitos das crianças etc. Tal como flashes, instantâneos da vida que se passa, apresentaremos a seguir, cenas do cotidiano em que as crianças têm protagonizado, panoramas que povoam o mundo contemporâneo. Aqui, as fontes terão o mesmo estatuto de tratamento analítico, sejam pesquisas, notícias de jornal, sites da

²² *Ifigênia em Áulis*. Cia. Elevador de Teatro Panorâmico. São Paulo: 2012.

internet, legislação, relatórios e pareceres de órgãos inter/nacionais, produção da *expertise* em educação e saúde etc. O suposto caráter aleatório e caótico de apresentação intenta promover uma desierarquização das fontes, na sua exuberância turva/suja, no sentido de dar a ver que todas elas, sem exceção, formam algo que poderíamos chamar de movimento ondulatório que produz efeitos nos sujeitos tomados pelas vagas sobre o infantil.

Nosso convite é que o leitor possa se deixar arrastar pelo torvelinho de forças dos discursos a seguir, tal qual quando um vagalhão envolve os corpos por onde passa, até deixá-los, talvez, agarrados a um ou outro ponto de apoio – um escombro, um destroço qualquer. E então, nos perguntarmos:

O que abunda, transborda, arrasta? O que fratura? O que fica, cola, amolda, permanece? O que desloca? O que clareia? O que escurece? O que repete? O que difere?

O que se fala, o que se vê, o que se escreve, o que se captura das imagens da infância? Quais os regimes de verdade presentes nas formações discursivas em circulação na educação infantil? Como tais discursos circulam? Que narrativas são formuladas que fazem com que os fenômenos infantis sejam descritos, ordenados, escrutinados, medidos, calculados, categorizados? Que investimentos são dispendidos? Quem está autorizado a falar sobre?

Tendo assumido o caráter de inventariado, descrição minuciosa dos bens/discursos/ heranças discursivas ou não e sem qualquer pretensão totalizante, esclarecemos que a torrente a qual traremos em seguida é recortada, principalmente, por alguns eixos que dão a ver as preocupações em torno da infância, dando ênfase ao discurso da cidadania e dos direitos das crianças, do duplo jogo infância em risco/infância como risco, da educação como possibilidade de construção de uma infância, e, por consequência de uma idade adulta, melhor e mais feliz.

Certa vertigem nos acompanhará no decorrer das próximas páginas e não haverá tempo, na maioria das vezes, de recuperarmo-nos de um possível espanto para adentrarmos em outro. Às imagens, pois.

Sem ID?

Fonte: Márcia Ribeiro/Folhapress

Uma criança cujo rosto não se conhece brinca com sua boneca. Seu nome também não é reconhecido, como apregoa a reportagem de um jornal de larga circulação do estado de São Paulo²³. Impossível qualquer cidadão não se deixar levar

²³ Trata-se de reportagem publicada na Folha de São Paulo – Caderno Cotidiano – de 09 de dezembro de 2012, “Sem registro, crianças de São Paulo ficam invisíveis”, de Daniela Santos, veiculada também na internet (<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1198435-sem-registro-criancas-do-interior-de-sp-ficam-invisiveis.shtml>).

por um arroubo de indignação (diante da situação) e ternura para com a figura estampada nas folhas do noticiário. Diz o referido texto que, “ao contrário de seus irmãos e primos, que frequentam a escola, brincam com os colegas e praticam atividades educativas, ela passou o dia em casa. Como sempre” (SANTOS, 2012).

A menina desloca-se somente entre a casa de familiares. Não vai à escola, não tem direito ao atendimento ao serviço de saúde. Não existe oficialmente, logo “não vive”, diz sua tia, ao referir-se à dificuldade que ela e sua família enfrentam diante de um não atestado de sua própria vida.

A preocupação com uma inexistência oficial de “Bia”, nome fictício dado à menina (dado que não possui Certidão de Registro Civil), desponta como um dos desafios da prefeitura do município de Ribeirão Preto.²⁴

Um jogo onde a construção da identidade, e por consequência, da felicidade, posta-se por meio da entrada da criança na vida calculada. Estatística – ciência do Estado. Um nome é um número. Um número produz felicidade?

Beleza e Glamour

No Programa “Pequenas Misses”, do canal internacionalmente veiculado *Discovery Home&Health*, todo final de semana, os palcos dos Estados Unidos são invadidos por crianças pequenas, meninos e meninas que desfilam usando maquiagem, cílios postiços e apliques de cabelo diante de juízes que irão avaliar beleza,

²⁴ Segundo a reportagem, a menina é uma das 116 crianças nascidas em Ribeirão Preto - SP, uma das cidades mais ricas do país, com até dez anos de idade que não havia sido registrada até o último Censo do IBGE, em 2010.

personalidade e trajes. Desde o agendamento em manicures e cabeleireiros, tratamentos de beleza intensos realizados (que vão dos cabelos à pele, passando por sessões de bronzamento artificial) aos toques finais nas roupas, além de vários ensaios onde cada criança apresenta um talento especial e sessões de orientação, cada criança é orientada por profissionais especialmente contratados para fazê-las brilhar em sua *performance* final. Os infantes são também submetidos aos mais variados e intensos ensaios cotidianamente: coreografias, desfiles e regimes alimentares específicos, no intuito de manter a forma e desenvolver uma postura graciosa, elegante e cativante. No palco, a decisão cabe aos juízes, mas ainda assim, os pais farão de tudo para provar que seus filhos são os mais bonitos²⁵.

Morte da infância como pureza, inocência? Emergência de uma nova figura infantil, como já disse Postman (1999)? O enfraquecimento das fronteiras entre o mundo adulto e o infantil denota o desaparecimento da infância ou a infantilização da vida adulta? Construção de uma bioidentidade, cujo apelo ao consumo e ao hedonismo dá-se via disciplinamento corporal.

Sobrevida

Segundo o relatório do UNICEF – “Situação da Infância 2008 – Sobrevivência Infantil”:

O investimento na saúde de crianças pequenas é uma atitude sensata por diversas razões que extrapolam a dor e o sofrimento causados pela morte de até mesmo uma única criança. Privar bebês e crianças pequenas de cuidados básicos de saúde e negar-lhes os nutrientes necessários para que cresçam e se desenvolvam significa condená-las a uma vida de fracassos. No entanto, crianças bem nutridas, que recebem cuidados e vivem em ambientes seguros e estimulantes têm

²⁵ Concursos de beleza infantil não são uma exclusividade norte americana. O mundo ocidental foi tomado, nos últimos tempos por uma infinidade de competições de cunho hedonista, valorizando, ora cá, ora lá, um modelo de infância a ser seguido. O estilo *Barbie* é só mais um deles.

maior probabilidade de sobreviver, de contrair doenças com menor frequência, e de desenvolver habilidades emocionais, sociais, de raciocínio e de linguagem. Quando ingressam na escola, têm maior probabilidade de ter sucesso. E mais tarde, ao longo da vida, têm maior probabilidade de se tornar membros criativos e produtivos da sociedade (UNICEF, 2007, p.3).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF - foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, durante a primeira sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.

Posteriormente, o UNICEF continuou atuando, principalmente nos países mais pobres, tendo como um dos principais objetivos programáticos “influenciar as políticas públicas, estimulando a implementação de planos, programas e projetos voltados para a atenção a crianças de até 6 anos de idade” (UNICEF-BRASIL, 2008, p.9).²⁶

Num recente documento produzido pelo UNICEF, *O Estado Mundial da Infância*, o qual foi apresentado na Escola de Economia de Londres, foi afirmado que, apesar de quase todos os Estados terem ratificado a Convenção sobre os Direitos da Criança, a metade da população infantil mundial segue sofrendo as consequências da pobreza, da guerra e da AIDS. Conforme os dados estatísticos apresentados neste relatório, uma de cada seis crianças padece de fome e uma de cada sete não tem acesso a medicinas; uma de cada cinco carece de água potável limpa e uma em cada três vive sem suministro sanitário. No documento a diretora Executiva do UNICEF, Carol Bellamy, prognostica, textualmente: “Se não conseguirmos proteger melhor a nossos menores, tampouco alcançaremos os objetivos fixados para o avanço nos direitos do homem e o desenvolvimento econômico” (*Ibidem*).

²⁶ No Brasil o UNICEF atua desde 1950, tendo como principais projetos a distribuição de merenda escolar, as campanhas de saúde voltadas às crianças e suas mães (décadas de 50 e 60 do século XX), lançamento de programas preventivos, criação do Dia Internacional da Criança e o incremento da luta pelos seus direitos (ênfase nas décadas de 70 e 80), realização de campanhas a favor do aleitamento materno, vacinação, soro caseiro, criança constituinte, campanha pelo registro civil, *Criança no lixo nunca mais* (década de 90), capacitação de agentes de saúde em torno do *Kit Família Brasileira Fortalecida*, e a campanha *Aprova Brasil, o direito de aprender*, em parceria com o MEC (no início do século XXI).

Na acepção do UNICEF as organizações multilaterais têm forte influência na orientação de políticas preventivas, principalmente no que diz respeito à questão da saúde da população infantil, notadamente dos países denominados como prioritários para ações conjuntas. Neste sentido, cabe destacar, como exemplo, os objetivos indicados para o desenvolvimento do milênio apresentados no Relatório do UNICEF *Situação Mundial da Infância – sobrevivência infantil*, do ano de 2008: erradicar a pobreza e a fome extremas; reduzir a mortalidade infantil; melhorar as condições de saúde materna; combater HIV e AIDS, malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental e desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento.

O desenvolvimento de políticas de saúde eficazes, centradas na criança, e a construção de instituições fortes que estabeleçam a ligação entre a comunidade e os sistemas de saúde são passos fundamentais em direção ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio relacionados à saúde: em muitos países, para que sejam realizados progressos significativos, aumentos nos gastos deverão ser acompanhados por melhorias substanciais no ambiente de políticas públicas (UNICEF, 2007, p.44).

Os investimentos na primeira infância – e na sua educação – são, segundo o referido órgão, fundamentais para o desenvolvimento do potencial que terá a criança quando adulta. Diante dessa afirmação, foram realizados vários levantamentos e estudos sobre a situação das crianças, em nível mundial e local, com o objetivo de fomentar políticas públicas para a faixa etária, tendo como suporte os mais atuais estudos sobre a correlação educação-saúde-empoderamento econômico:

A mortalidade infantil é um indicador sensível do desenvolvimento de um país, e uma evidência eloqüente de suas prioridades e de seus valores. Investir na saúde das crianças e de suas mães não é apenas uma exigência de direitos humanos, mas também uma sólida decisão econômica e um dos caminhos mais seguros que um país pode tomar em direção a um futuro melhor (UNICEF, 2007, p.vii).

A carta dos Direitos Humanos de 1948 assevera, em seu artigo 3º, “que toda pessoa tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal”. Mas, o que podemos chamar hoje vida? Segundo Pelbart (2008), poderíamos dizer que as iniciativas dos

diversos órgãos e governos em garantir o direito à vida faz parte de um contexto biopolítico que cria e administra *sobreviventes* por meio de dispositivos que redundam na manutenção de uma *bios* controlada e *autovigiada*. Formação de cidadãos felizes: muçulmanos²⁷ agora vestidos e alimentados (*Ibidem*). Como garantir essa felicidade desde o princípio?

Princípio(s)

E contra esse poder ainda novo no século XIX, as forças que resistem se apoiaram exatamente naquilo sobre que ele investe – isto é, na vida e no homem enquanto ser vivo. Desde o século passado, as grandes lutas põem em questão o sistema geral de poder já não se fazem em nome de um retorno aos antigos direitos [...]; o que é reivindicado e serve de objeto é a vida, entendida como necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível.

Michel Foucault

²⁷ Recobramos de Giorgio Agamben (2008b) a descrição do termo. O pesquisador italiano remete-se a “mulçumano” à designação imputada àqueles que, nos campos de concentração nazistas, em meados do século XX, encontravam-se em estado terminal – o cadáver ambulante, reunião de funções físicas em seus últimos movimentos. Primo Levi (1988), em seu relato sobre a experiência de viver em Auschwitz, descreve os “muçulmanos” como homens cuja proximidade com a morte já estava evidente: “a multidão anônima, continuamente renovada e sempre igual, dos não homens que marcham e se esforçam em silêncio; já se apagou neles a centelha divina, já estão tão vazios, que nem podem realmente sofrer” (LEVI, 1988, p. 132). Como define Pelbart (2009), o morto-vivo, o homem-múmia, o homem-concha. “O ‘mulçumano’ era o detido que havia desistido, indiferente a tudo que o rodeava, exausto demais para compreender aquilo que o esperava em breve, a morte. [...] Em todo, quando a vida é reduzida ao contorno de uma silhueta, como diziam os nazistas ao referir-se aos prisioneiros, chamando-os de “Figuren”, figuras, manequins, aparece a perversão de um poder que não elimina o corpo, mas o mantém numa zona intermediária entre a vida e a morte, entre o humano e o inumano: o sobrevivente. O biopoder contemporâneo [...] reduz a vida à sobrevida biológica [...] (*Ibidem*, p.2).

A Campanha Global pela Educação 2012 lançou um documento, redigido por Vernor Muñoz, ex-Relator Especial das Nações Unidas sobre o Direito à Educação, intitulado *Direitos desde o princípio*, cujo objetivo é:

destacar uma verdade que deveria ser incontestável: que nem os direitos nem a educação começam apenas quando uma criança entra pela primeira vez no ensino básico. Pelo contrário, como a Declaração de Jomtien, de 1990, afirma (e todos os pais e mães sabem) “a aprendizagem começa no nascimento” e cada pessoa, independentemente da idade, tem direito ao exercício dos direitos, incluindo aos cuidados e educação. Como o relatório estabelece, a Educação e Cuidados na Primeira Infância (ECPI) – especialmente para os mais vulneráveis e marginalizados - está incluída na meta 1 dos seis objetivos da Educação para Todos, acordados por 164 governos em Dakar, no ano 2000, e é afirmado como direito individual em vários tratados regionais e internacionais. Para a Campanha Global pela Educação, isto define claramente que este direito também é uma responsabilidade do Estado, que requer uma resposta firme e coordenada por parte do governo (MUNÓZ, 2012, p.4).

Nesse sentido, assegurar o direito da primeira infância à educação e aos cuidados demonstra ser crucial para assegurar outros direitos, para ajudar os indivíduos a escapar da pobreza e atingir seu potencial e para atingir a igualdade social. O relatório aponta que a primeira infância é o período durante o qual os programas de educação e cuidados podem fazer mais para “quebrar o ciclo das desigualdades que tem dominado a vida de milhões de crianças e famílias” (*Ibidem*, p.4).

A discussão presente no documento da CGE não é recente. Há cerca de duas décadas a questão da extensão dos direitos de cidadania à infância é reconhecida pela “Convenção Internacional dos Direitos da Criança”, adotada pela Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990. Nesta, os Estados-partes reafirmam a proclamação acerca do direito a cuidados e assistências especiais que a infância possui:

Tendo em mente que, como indicado na Declaração sobre os Direitos da Criança, a criança, em razão de sua falta de maturidade física e

mental, necessita proteção e cuidados especiais, incluindo proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento (UNICEF, 1989).

Os Estados – partes respeitarão os direitos previstos nesta Convenção e os assegurarão a toda criança sujeita à sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais (*Ibidem*).

Os Estados-partes se comprometem a assegurar à criança a proteção e os cuidados necessários ao seu bem-estar, tendo em conta os direitos e deveres dos pais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, para este propósito, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas apropriadas (*Ibidem*).

Os Estados-partes assegurarão que as instituições, serviços e instalações responsáveis pelos cuidados ou proteção das crianças conformar-se-ão com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, particularmente no tocante à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal, e à existência de supervisão adequadas (*Ibidem*).

Em abril de 2012, os membros da CGE em mais de 80 países mobilizaram-se para exigir o reconhecimento de “direitos desde o princípio”, o que significa, segundo os seus representantes, uma série de implicações, as quais podem ser sintetizadas da maneira como segue: a garantia do acesso à educação e aos cuidados na primeira infância por todas as crianças, sem discriminação; o oferecimento, pelos governos, de serviços abrangentes e integrados para a faixa etária, os quais devem ser monitorados regularmente; o estabelecimento de programas curriculares e abordagens que vão ao encontro das necessidades individuais das crianças; a exigência de formação específica para professores e outros funcionários que trabalham com a primeira infância; o aumento significativo do financiamento para esses serviços e a melhoria no

planejamento e na coordenação de políticas públicas para educação e cuidados na primeira infância.

Segundo a diretora geral da UNESCO²⁸, Irina Bokova,

nenhuma sociedade se pode dar ao luxo de deixar uma criança para trás. A educação e cuidados na primeira infância é a força mais poderosa para mitigar a privação do agregado familiar e preparar as crianças para a escola [...]. Desde a Conferencia Mundial de 2010, a UNESCO lançou um processo inter-agências para desenvolver um Índice Holístico sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. A educação e os cuidados na primeira infância são uma força para a dignidade humana que conduz a benefícios para a vida. Também é um motor poderoso para o desenvolvimento sustentável das sociedades a longo prazo (BOKOVA *apud* MUNÔZ, 2012, p.7).

O relatório ainda faz críticas ao que entende ser uma visão redutora de educação relacionada ao capital humano, a qual minimiza a atuação nas áreas estéticas e éticas, cidadã e cultural, dentre outras, valorizando então a perspectiva dos direitos humanos:

[...] o conceito de educação e cuidados na primeira infância, quando baseado na perspectiva de direitos humanos, não só tem a possibilidade de preparar as pessoas para as suas vidas futuras e para construírem melhores condições económicas, como ainda é capaz de promover a paz dentro das comunidades e das nações, de promover a igualdade, estimular a mobilidade social e superar a pobreza (MUNÔZ, 2012, p.13).

²⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. O principal órgão decisório da UNESCO é sua Assembleia Geral, composta por representante de seus Estados membros. Os principais objetivos da UNESCO são: globalizar a educação; fomentar a paz; promover a livre circulação de informação entre os países e a liberdade de imprensa; definir e proteger o Patrimônio da Humanidade Cultural ou Natural e defender a expressão das identidades culturais. As questões às quais se dá prioridade são a educação, o desenvolvimento, a urbanização, a juventude, a população, os direitos humanos, a igualdade da mulher, a democracia e a paz. As políticas sociais da UNESCO estão centradas nos jovens, em atenuar as desigualdades econômicas e sociais, e a crescente disparidade entre os países em desenvolvimento e aqueles desenvolvidos (www.unesco.org).

A CGE²⁹ é uma das linhas que compõem o discurso da garantia dos direitos das crianças desde o nascimento, imputando à educação um poder quase que salvacionista dos males da sociedade. Desenha-se, neste quadro, uma correlação educação da primeira infância-empoderamento do indivíduo e da sociedade, a saber: educação de qualidade/cidadãos virtuosos, educação de qualidade/riqueza e desenvolvimento; educação de qualidade/cidadãos livres e pacíficos; educação de qualidade/paz social. Essa forma de governo da verdade estende-se para outros lugares. Não há um espaço que consiga deter tal fluxo discursivo. Não há fronteiras que impeçam seu alastramento.

Outras fronteiras

O amplo debate acerca da escolarização das crianças pequenas espraia-se também pelos países da América Latina, dentre eles a Argentina. No ano de 2011 foi realizado, na Universidade de Mar del Plata, o *III Simpósio Internacional Infancia, educación, derechos de niños, niñas y adolescentes: las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y el saber disciplinar*, com a participação de pesquisadores de diversos países da região.

A discussão acerca do direito das crianças a educação na primeira infância faz parte de um cenário há algum tempo já delineado nos países latinos, com maior ou menor institucionalização, dependendo do contexto político.

La importancia de la educación en los primeros años de vida de los individuos ha ganado un amplio consenso en las últimas décadas. Numerosos estudios destacan que los niños y niñas que acceden a uno o más años de educación inicial tienen mayores posibilidades de alcanzar un mejor desempeño en los siguientes niveles educativos. Además, la ampliación del acceso de la población a una oferta educativa más temprana tiene un impacto positivo en términos de justicia social, ya que son los niños y niñas de los estratos sociales

²⁹ Campanha Global pela Educação.

más postergados los que habitualmente están excluidos de este nivel educativo.

Este consenso se vio pronto reflejado en los sistemas educativos de toda América Latina, y puede observarse en dos fenómenos. En primer lugar, a lo largo del continente se verificó un incremento notable de la oferta educativa para niños y niñas en instancias previas a la educación primaria, provocando un aumento de las tasas de cobertura de la educación inicial. En segundo lugar, algunos países de la región incorporaron recientemente parte o la totalidad de la educación inicial dentro de la educación obligatoria, cobrando así un renovado impulso el crecimiento del nivel (VERA, 2010, p.25).

Educare et educere

Mães uniram-se para construir uma escola, já que todas haviam sido bombardeadas. Seis dias após o término da Segunda Guerra, as mulheres de Villa Cella, próxima a Reggio Emilia, decidiram construir e gerir uma escola para os filhos, pois todas as da região haviam sido destruídas. O terreno foi doado; o material de construção, tirado das casas bombardeadas; e o restante dos recursos veio da venda de um tanque de guerra, cavalos e caminhões deixados pelos soldados. O professor Loris Malaguzzi, também jornalista na época, foi checar a história, empolgou-se com a iniciativa e abandonou o emprego para sistematizar o tipo de ensino que estava nascendo. As escolas são gerenciadas pelos Comitês Escola-Cidade, formados por membros de toda a sociedade. Eles se reúnem a cada três meses para debater os projetos educativos. Hoje são 76 unidades, que recebem 16% do orçamento da cidade, cerca de 19 milhões de dólares por ano, o que corresponde a 75% da necessidade das escolas. O restante é coberto por mensalidades proporcionais à renda da família (AMORA, 2012).

A província de Reggio Emilia é um povoado italiano da região de Emília-Romanha com cerca de 453 mil habitantes. Reggio Emilia, sua capital, é uma cidade de 168 mil habitantes. Reggio surgiu no cenário internacional a partir do momento que se percebeu que lá havia se constituído um modelo de referência mundial em termos de cuidados com a primeira infância. Todos os anos pesquisadores, ativistas e lideranças

políticas de vários países do mundo visitam Reggio Emilia em busca de referências sobre o modelo e sobre como aprender com o exemplo da cidade.

Inúmeras publicações, encontros, debates foram/são elaborados a partir das experimentações pedagógicas desenvolvidas pelos educadores e instituições destinadas à primeira infância da cidade. Alguns dos seus “diferenciais” são o investimento considerável do seu orçamento em educação infantil, bancados pela própria municipalidade, a valorização da criança como detentora de direitos, a participação das famílias nas decisões e compartilhamento de responsabilidades e a pesquisa pedagógica realizada pelos seus educadores.

Brasil Carinhoso

Foi anunciado em 13 de maio de 2012, pela presidente do Brasil, Dilma Rousseff, o novo programa do Governo Federal – *Brasil Carinhoso*³⁰, o qual tem o objetivo central beneficiar em torno de 2 milhões de famílias que tenham crianças de até 6 anos em sua formação. O programa integra o *Bolsa Família*, e visa atender famílias que se encontram em extrema pobreza, cuja renda mensal geralmente é inferior a setenta reais.

Segundo fontes oficiais, o projeto *Brasil Carinhoso* terá seu desenvolvimento integrado em várias vertentes: ampliar o número de creches em todos os estados brasileiros, melhorar os serviços de saúde destinados a essas famílias mais necessitadas que possuam crianças pequenas etc. Ainda, serão distribuídos suplementos, como vitamina A, Ferro e remédios contra a asma.

³⁰ Cujo lema é “O ABC do Brasil sem miséria para cuidar dos brasileirinhos”.

A ação abrange três ministérios, em trabalho integrado: o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério da Saúde (MS), além das parcerias dos governos estaduais e municipais e do envolvimento de toda a sociedade. Esta ação é construída sobre três pilares: renda: benefício de superação da extrema pobreza na primeira infância (BSP); educação: ampliação da oferta de vagas em creches; e saúde: medidas para enfrentar alguns dos principais problemas da infância.

O *Pilar Educação* consiste na ampliação da oferta de vagas em creches por meio de estímulos financeiros aos municípios e ao Distrito Federal, incentivando a ampliação da oferta de vagas para crianças pobres e beneficiárias do programa Bolsa Família, de 0 a 48 meses, em creches públicas ou conveniadas com o poder público (comunitárias, filantrópicas sem fins lucrativos ou religiosas). As frentes de atuação referem-se à antecipação dos valores do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para as novas turmas de educação infantil abertas pelos municípios e pelo Distrito Federal e o repasse pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome de 50% mais recursos por vaga destinada às crianças beneficiárias do Bolsa Família em creches públicas ou conveniadas.

Aliam-se a essas medidas o financiamento para a construção de novas creches que o MEC já proporcionava por meio do programa *ProInfância*³¹, o aumento do repasse para alimentação escolar destinado às crianças matriculadas em creches públicas e conveniadas com o governo e a extensão do Programa Saúde na Escola, do Ministério da Saúde.

³¹ Segundo o MEC, o *ProInfância*, Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil. Tem como objetivo é garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil públicas, especialmente em regiões metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária.

Unir energias, somar esforços, constituir frentes de atuação. Em nome de um mundo sem “misérias” cabe ao Estado prover a sobrevivência, gerindo as possíveis causas para futuros riscos, incluindo os até então excluídos. O que significa então uma política de inclusão? Segundo Lopes (2011), o discurso da inclusão, como imperativo do neoliberalismo, promete aos “desajustados” a mudança de status dentro de relações de consumo, enfim uma vida melhor. Tal discurso é materializado em documentos, políticas e práticas que têm como objetivo a entrada no jogo neoliberal: “ser educado para entrar no jogo; permanecer no jogo; querer permanecer no jogo” (LOPES, 2011, p.296). Políticas de um Estado que investe cada vez mais no indivíduo que se autoempresaria e autorresponsabiliza. Tal investimento há de se iniciar do berço!

Berços³²

Uma pesquisa feita pelo IBGE, a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), demonstra que o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentam escolas de educação infantil mais que dobrou nos últimos anos, passando de 10,6%, em 2001, para 20,8% em 2011. A faixa etária de 4 a 5 anos também teve elevação considerável (cerca de 22%, no mesmo período).

Ainda que pelas análises feitas esses dados sejam considerados “promissores”, estão longe de se equipararem aos outros países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. O Brasil está aquém da média geral, segundo a pesquisa.³³ O IBGE destacou, nesse estudo, os dados da análise do PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – o qual destaca que jovens de 15

³² O termo *creche* representa o francês *crèche*, que significa “presépio, mangedoura”, e daqui também o sentido de infantário. A palavra francesa terá origem no frâncico (língua germânica) *krippja*, “berço” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

³³ Vide -<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,OI6335461-EI8266,00-N+de+criancas+entre+e+anos+na+educacao+infantil+dobra+em+anos.html>.

anos que frequentaram alguma escola em idade pré-escolar obtiveram desempenhos melhores que aqueles que não o fizeram.

Segundo a Revista Nova Escola³⁴, quase três milhões de crianças deveriam estar matriculados nas creches, mas ainda não o conseguiram. Embora o PNE, Plano Nacional de Educação, de 2001 previsse a oferta de vagas para 50% das crianças de até 3 anos, esses dados não atingem nem a metade. “E a demanda só cresce. As matrículas de crianças até 3 anos aumentaram mais de 270% entre 2000 e 2010. Isso prova o interesse dos pais, a quem cabe a decisão de matricular seus filhos” (SANTOMAURO, 2012, p.24).

Os números falam por si próprios, diriam alguns. Comparações são inevitáveis. Metas são estabelecidas a curto, médio e longo prazo com o objetivo de transformação de situações não desejáveis. Uma lógica operante de uma forma de governo que procura a ordenação do acaso:

As estatísticas formam uma lógica prática de causação, por meio da qual as características salientes do desenvolvimento e da natureza progressiva dos sistemas educacionais são constituídas. Ao mesmo tempo, as categorias e ordens de grandeza não são *meros* números que relatam a condição particular de uma nação. Os números contêm o acaso por meio das tecnologias das estatísticas. Isto é, fenômenos disparatados são ordenados e tornados comensurados para a administração social. Descortina-se uma uniformidade a respeito dos objetos que são contados e ordenados [...]. O que está em fluxo se torna estabilizado de modo a parecer apenas como um problema técnico restrito a um campo de objetividade (POPKIEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.120).

Margens e percursos, ou da produção de políticas públicas em educação no Brasil

A Educação Infantil vem afirmando sua identidade e se consolidando na legislação e nas políticas públicas brasileiras como dever do Estado e direito de todas as crianças de 0 a 5 anos de idade à educação. A

³⁴ SANTOMAURO, Beatriz. *Poucas creches para muitas crianças*. Nova Escola, novembro de 2012.

Constituição Federal Brasileira determina no seu artigo 7º, inciso XXV, como direito social dos pais trabalhadores urbanos e rurais, à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas. Afirmo no artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei número 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 9.394/1996), a Lei de criação do FUNDEB (Lei número 11.494/2007), o Plano Nacional de Educação de 2001-2010 (Lei número 10.172/2001), bem como o Projeto de Lei N.º 8.035/2010 relativo ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, também afirmam o dever do Estado com a educação e o direito da criança à Educação Infantil, sendo que a matrícula/frequência das crianças de 0 a 3 anos (creche) é opção da família e a das crianças de 4 e 5 anos de idade é obrigatória (pré-escola), em conformidade com a Constituição Federal alterada pela Emenda Constitucional número 59/2009 (BRASIL, 2012, p.4).

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a qual pela primeira vez contempla a Educação Infantil na Educação Básica, arma-se uma política nacional para a infância, considerada como um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas.

O MEC, Ministério da Educação brasileiro, elabora, desde então, um rol de publicações no que tange à Educação Infantil. Sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, a qual zela pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e tendo como parâmetros a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, foram publicadas normativas e orientações, das quais se destacam:

- ✓ as *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil*, instituídas pelos Pareceres CNE/CEB nº 22/1998 e CNE/CEB 20/2009 e pelas Resoluções CNE/CEB³⁵ 01/1999 e CNE/CEB 05/2009;
- ✓ Os *Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (1998);
- ✓ os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006);
- ✓ os *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006);
- ✓ os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (2009);
- ✓ o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil* (2005);
- ✓ os *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009);
- ✓ as *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil* (2009);
- ✓ a *Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação* (2009);
- ✓ a *Revista Criança*³⁶.
- ✓ o documento *Deixa eu falar!*, em parceria com a Rede Nacional para a Primeira Infância (2011);

³⁵ CNE – Conselho Nacional de Educação/CEB – Câmara de Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/>), “as atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno”.

³⁶ Revista que está em circulação há mais de duas décadas. “Editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC, é caracterizada como um instrumento de disseminação da política nacional de educação infantil e de formação do professor. É distribuída diretamente nas escolas públicas que atendem à educação infantil e nas instituições privadas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público. Também recebem as revistas as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e do Distrito Federal, além de entidades que integram o Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica” (<http://portal.mec.gov.br/>).

- ✓ o documento *Educação infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação* (2012);
- ✓ o documento *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (2012);
- ✓ o documento *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (2012);

Formando uma teia por onde os discursos sobre a criança e a infância se entrelaçam, os materiais produzidos pelo Ministério da Educação a partir da década de 90 do dos novecentos guiam a política nacional de educação infantil, estabelecendo princípios e critérios para a organização curricular, parâmetros básicos de qualidade e de infraestrutura, indicadores para aferição dos serviços prestados, normatização no que diz respeito à formação (habilitação) dos educadores, bem como oferecimento de programas de formação em serviço, arrematando toda uma trama de discursos e práticas que dizem sobre a educação da primeira infância.

No nível micro, as prefeituras municipais, responsáveis pela formação de uma política municipal de educação infantil, pela execução dos programas e ações, pela normatização e pela autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos sistemas de ensino, formulam propostas de intervenção e acompanhamento das instituições destinadas à primeira infância, tal como pode se observar na cidade de São Paulo:

Em um momento em que todo o país se mobiliza em torno da meta de assegurar uma educação infantil de qualidade, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem procurado garantir a todas as crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, Creches, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e classes de educação infantil das Escolas Municipais de Educação Especial – EMEEs de sua rede de ensino oportunidade de acesso a bens culturais que lhes ofereçam condições de aprender sobre o mundo e sobre si mesmas e desenvolver-se como cidadãos conscientes da importância de se construir uma sociedade justa e democrática.

A meta que a Secretaria julga conveniente manter é assegurar alguns pontos comuns que auxiliem a equipe de cada unidade educacional a elaborar, desenvolver e avaliar com autonomia seu projeto

pedagógico, dada a grandeza da rede municipal paulistana que reúne muitos professores (aproximadamente 19 mil na rede direta) e muitas unidades (mais de 1.400 CEIs, creches, EMEIs e EMEEs com turmas de educação infantil), cada uma delas com sua estrutura físico-administrativa, sua equipe de educadores, suas crianças e famílias atendidas e seu projeto pedagógico (SÃO PAULO, 2007b, p.8).

Assegurar o direito ao acesso à educação, aliado à questão da permanência, pressupõe um conjunto de ações por parte do Estado, consubstanciadas em normativas e orientações. Tais documentos, como parte de uma política curricular, instituem códigos, sistemas e doutrinas morais (CORAZZA, 2001, p.76), os quais, de certa forma, dizem “acerca de como os indivíduos devem ser, o que devem fazer, como devem relacionar-se na sociedade e consigo mesmos” (*Ibidem*, p.77). Política que se consubstancia como uma forma de governo da população infantil por meio do “adestramento” do adulto. Cercos que se constroem, margens que delimitam e dizem sobre, percursos com fins previsíveis. Há como escaparmos?

Encontros

O MIEIB, *Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil*, realizou, em novembro de 2012, seu VII Encontro Regional Sul, na cidade de Porto Alegre, com o tema “Políticas e práticas de Educação Infantil no contexto dos Planos de Educação”. Formado pelos vários fóruns de educação infantil do Brasil de 27 estados da federação, seus primeiros encontros de articulação ocorreram durante o segundo semestre de 1999, em Belo Horizonte, Caxambu, Rio de Janeiro e São Paulo respectivamente. Nessas ocasiões representantes de seis unidades da federação debateram a necessidade de definir consensos mínimos em relação ao quadro do atendimento, aos aspectos conceituais e legais, às ações prioritárias, às estratégias de ampliação das articulações e de apoio financeiro.

Na pauta de suas reivindicações o MIEIB tem como estratégias:

- ✓ Fortalecer os Fóruns de Educação Infantil já constituídos e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil concomitantemente, articulando ações comuns;
- ✓ Desenvolver ações que visem ao afinamento de concepções, ao aprimoramento da formação científica e política dos participantes do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e consequentemente sua atuação consistente e multiplicadora no campo;
- ✓ Impulsionar a criação e viabilização de Fóruns Estaduais de Educação Infantil nas unidades federadas onde não foram ainda instalados;
- ✓ Propor, sugerir e acompanhar diretrizes, políticas e ações de educação infantil em âmbito municipal, estadual e nacional;
- ✓ Mobilizar parceiros prioritários tais como ANPEd, Conselho Nacional de Educação, UNICEF etc.;
- ✓ Organizar, sistematizar, publicar e divulgar informações e conhecimentos pertinentes à área, por meio da elaboração de boletim, publicações e veiculação na mídia;
- ✓ Desenvolver ações que possibilitem a estruturação, o planejamento e o acompanhamento do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil em si mesmo.

Tendo como princípios básicos a garantia de acesso das crianças de 0 a 6 anos aos sistemas públicos de educação gratuitos e de qualidade, a destinação de recursos adequados para o funcionamento dos sistemas de educação infantil, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o reconhecimento da educação infantil como campo intersetorial e interdisciplinar, em permanente evolução, o MIEIB firma-se como um movimento social importante no plano das lutas pelo direito da infância à educação.

Parcerias se firmam entre o Estado e a sociedade civil. O cuidado com a vida nas biopolíticas liberais firma-se num duplo proteção-regulação da população (CANDIOTTO, 2011). No caso das crianças, os mecanismos de proteção são as

garantias dos direitos por meio das diversas normativas e ações conjuntas. Já as entidades e fóruns da sociedade civil atuam no sentido de fomentar novas iniciativas e cobrar intervenções por parte do Estado, formando um jogo onde cada um (e todos) é conclamado a participar.

O que não pode faltar: o discurso acadêmico e a ciência sobre a infância

“Para que as turmas de creche e de pré-escola se desenvolvam plenamente, é preciso conhecer as características de cada faixa etária e garantir que algumas experiências essenciais façam parte do planejamento”, relata a reportagem de capa de uma das revistas de educação mais veiculadas no Brasil³⁷.

Segundo a referida reportagem, é necessário que a Educação infantil esteja baseada em uma proposta pedagógica consistente, que leve em consideração a organização do tempo, dos espaços e dos materiais em função das características de cada turma. Tendo em vista uma consulta realizada com diversos especialistas da área o periódico indica uma lista de experiências (acrescidas do porquê, do como trabalhar e da atenção às diferenciações entre as faixas etárias) a serem propostas diariamente que favorecem, segundo o mesmo, o desenvolvimento das crianças que frequentam as creches e pré-escolas. São elas o brincar, a linguagem oral, o movimento, a arte, a identidade e a autonomia, a leitura e a escrita.

Como diria Foucault (2007d, p.8-9) “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Um discurso sobre o que é validado na educação da primeira infância tem sido veiculado, propalado pelos mais diferentes setores, chancelado pela ciência, especialmente a que chamamos de

³⁷ Nova Escola, ano XXIII, nº 217 – novembro de 2008.

orientação *psi*. Tal discurso revela o aparecimento de uma vontade de verdade (*Ibidem*, p.16) sobre o infantil que o subjetiva como sujeito autônomo e competente e que tem na brincadeira sua essência de viver e um direito a ser reclamado.

Brincantes

A cidade de Campo Grande sediou, em 2011, o 1º Ciclo de Encontros *A Natureza da Criança*, promovido pelo Espaço Imaginário³⁸.

Nas palavras de seus organizadores:

o respeito à essência da Criança deveria ser prioridade para o ser humano “adulto”. É na infância que ele absorve toda a energia eficaz que transcende o decorrer de sua vida, e é nesta época que a criança vivencia durante as brincadeiras e fazeres artísticos todos os sentimentos, pensamentos e atitudes que permitem uma infância saudável e feliz. Como consequência destas experiências, acontece a construção da estrutura emocional, cognitiva bem como a consciência da identidade cultural de cada uma, fundamentais para as próximas fases da vida (BRINCANTES, 2012).

³⁸ O Espaço Imaginário é uma associação sediada em Campo Grande, com a “missão de valorizar a Cultura da Criança”, propondo um lugar de convivência, troca de ideias e informações para que percebamos mais estes espaços-tempo de aprendizado, em nossas vidas e nas vidas dos meninos do mundo. Nas palavras dos seus integrantes “pretendemos daqui para frente possibilitar que novas oportunidades de criação e educação sejam oferecidas as nossas crianças, para que elas possam construir o seu universo de informações, a sua concepção de mundo, de certo e errado, de amizade, de cuidado, companheirismo, solidariedade. E também para que desenvolvam as habilidades artísticas que naturalmente já trazem, e muito, muito mais podem desenvolver. É só terem oportunidade!” http://www.conjunturaonline.com.br/novo/exibe_news_impresao.php?id=128396

Segundo divulgam os integrantes do Espaço Imaginário, há um grupo de educadores, artistas e pesquisadores da Infância que vêm estudando novas maneiras de ver a educação no Brasil, baseadas no tempo livre, no contato com a natureza e com a arte, na relação em grupo, na criatividade, nas brincadeiras e na valorização da cultura regional, são temas importantes para a grade curricular de educadores e também para os pais.

O brincar tornou-se pauta das mais diversas campanhas pelos direitos das crianças, transformando-se em meta a ser atingida pelas políticas públicas. Tal preocupação encontra-se em diferentes ações: a Rede Marista de Solidariedade, parte do Grupo Marista, em parceria com o UNICEF e Pastoral da Criança, lançaram no dia 19 de março de 2013, o programa *Direito ao Brincar*, com o objetivo de contribuir com a mobilização da sociedade e do poder público para a importância da garantia desse direito, congregando a experiência, conhecimento e atividades de diversas organizações e instituições que promovam e defendam a causa. Para tal organização o “ato de brincar é uma das principais formas de expressão das crianças, assim, garantir que elas brinquem com os amigos, familiares ou sozinhas é condição básica e fundamental para o seu desenvolvimento” (REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE, 2013). Dentre as justificativas apresentadas pelo programa acerca da importância do brincar, pode-se ainda citar:

- brincar é a essência de ser criança;
- brincar em um espaço adequado e seguro é um direito;
- brincar permite que a criança expresse as fantasias, desejos, imaginação e criatividade;
- brincar oportuniza à criança vivenciar a ludicidade, descobrir-se, desenvolver suas potencialidades e habilidades e aprender a se relacionar;
- brincar é uma forma de aprender os princípios da solidariedade e da colaboração.
- brincar possibilita a transmissão de tradições e da cultura para as novas gerações. brincar ensina a cuidar do meio ambiente, a descobrir como as coisas são feitas e a valorizar o que é simples (*Ibidem*).

Em um movimento semelhante, a Aliança pela Infância³⁹, anualmente, mobiliza a todos a comemorarem a Semana do Brincar, com o objetivo de contribuir para o aumento da sensibilização e da consciência sobre a importância do brincar e sobre o respeito que todos devem ter para com essa ação. São realizadas nessa semana oficinas e espaços abertos para brincadeiras, música, artes plásticas, teatro, dança, circo, leitura, manifestações culturais tradicionais, palestras para adultos etc. No folder que divulga o referido evento há um conclave a sociedade sobre a importância de tal atividade: “é uma mobilização que reúne diferentes atores, como pais, educadores, médicos, comunicadores, instituições privadas [...]. Juntos, realizaremos um conjunto de ações com o objetivo de ressaltar a importância do Brincar na sociedade” (ALIANÇA PELA INFÂNCIA, 2013). Ainda, “é preciso que a sociedade atual tenha consciência e se preocupe em ter espaços públicos adequados e seguros para tornar viável essa atividade vital do ser humano” (*Ibidem*).

O que é referendado? O que é incitado? O que é permitido? O que é proibido? Por quais autorizações e interdições o discurso da criança feliz passa? O brincar tornou-se peça-chave e palavra de consenso que permeia desde o discurso científico até as práticas cotidianas. Contribui para formar uma teia de convicções em torno do que se chama criança e infância. Uma infância no presente, mas com os pés no futuro.

Ao futuro que já começou...

Num bairro da região metropolitana do Recife foi fundado, em 2006, o *Recreate*, um espaço onde as crianças do bairro, um antigo reduto de mineradores, pudessem desenvolver novas habilidades e interesses. Inicialmente o *Recreate* oferecia

³⁹ Rede Mundial que “atua facilitando a reflexão e a ação das pessoas que se preocupam com a infância”. No Brasil a Aliança pela Infância possui onze áreas de atuação, desenvolvendo inúmeras atividades e projetos na área da arte, brincar, consumo consciente, cultura de paz, educação, espaços, garantia de direitos, meio ambiente, mídia e tecnologia, saúde e nutrição. Disponível em <http://www.alianca.pelainfancia.org.br/>.

apenas de aula de flauta doce, posteriormente teatro e dança. Hoje atende cerca de 160 crianças, entre 5 e 17 anos.

O *Recreate* conta com a ajuda do projeto *Criança Esperança*, iniciativa da de um canal aberto de TV, em parceria com a UNESCO. O projeto objetiva chamar a atenção da opinião pública para a situação da infância e da juventude, expondo ao debate alguns dos principais problemas que atingem crianças, jovens e adolescentes. Todo ano a campanha mobiliza os brasileiros a doarem recursos, os quais são aplicados em projetos sociais em todo o Brasil, como o *Recreate*. Segundo fontes próprias⁴⁰, o *Criança Esperança* atualmente apoia 114 projetos, beneficiando mais de 30 mil crianças e adolescentes.

Um novo dia de um novo tempo que começou?

Quem não está dentro? Quem consegue ficar fora? De fato, existe o fora? “Estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo que se cuida de sua aparição” (FOUCAULT, 2007d, p.7). O que há de tão perigoso na proliferação de tais discursos e práticas sobre a infância?

Vagalhão. Destroços de mim. Escombros: o que abunda, transborda, arrasta? O que fratura? O que fica, cola, amolda, permanece? O que desloca? O que clareia? O que escurece? O que repete? O que difere?

⁴⁰ Disponível em <http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/>.

3 Na ordem do discurso

É preciso pegar as coisas para extrair delas as visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas.
Gilles Deleuze

A intenção deste capítulo é dar destaque, também como potente linha de força, a alguns recortes e substratos dos discursos realizados pelos pesquisadores do campo das ciências humanas⁴¹, especificamente do cenário educativo, no que diz respeito à infância e a sua educação. Conscientes da lacunaridade da apresentação a seguir, alertamos o leitor que não temos como finalidade sistematizar tais discursos no sentido de efetuar uma sequenciação progressiva em termos cronológicos ou epistemológicos, nem realizarmos uma análise crítica acerca de sua validade no campo da educação da infância. Preferimos situá-los como monumentos que são, aparições de uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2007d).

Um movimento inicial num exercício analítico arrasta-nos ao encontro de clarões e cintilações, de escuros e de sombras, de sussurros e polifonias do presente. Tais feixes e ondulações não estão à espera de quem os descubram. De fato, eles não existem em substância, mas sim em fluxos intermitentes, intangíveis, diríamos, que aparecem e desaparecem a partir do ponto de onde nos situamos.

Numa tentativa de capturá-los, recorreremos à materialidade do escrito, outorgando-lhe o poder de explicação/constituição das coisas. Tal como uma onda arrasta para a areia e devolve para o mar corpos e detritos, o arquivo arremessa-nos para um encontro com o presente, de onde não se sai ileso. É desse encontro entre

⁴¹ principalmente da década de 90 do século XX em diante.

materialidades discursivas da infância, entendemos, que emergiram as questões nos movem.

Em um movimento que desliza entre (des)entendimentos sobre a infância e as crianças, os estudos sobre a infância, nos últimos anos, proliferam numa progressão sem limites, pondo em questão e dispondo seus modos de vida, sua cultura, sua inserção na sociedade, seus direitos, sua emergência histórica, sua entrada no cálculo do poder etc. Da amostra do excesso discursivo apresentada no início do capítulo, também fazem parte as análises de *experts* dos mais variados campos do saber, dentre a medicina, a psicologia, a biologia e as ciências humanas.

Costuma-se creditar a Philippe Ariès certa inovação de se estudar a criança e a infância sob uma nova perspectiva, a da História das Mentalidades⁴².

A história das mentalidades é sempre, quer o admita ou não, uma história comparativa e regressiva. Partimos necessariamente do que sabemos sobre o comportamento do homem de hoje, como de um modelo ao qual comparamos os dados do passado - com a condição de, a seguir, considerar o modelo novo, construído com o auxílio de dados do passado, como uma segunda origem, e descer novamente até o presente, modificando a imagem ingênua que tínhamos no início (ARIÈS, 1981, p. xxii).

Segundo Bujes (2000), o mérito de Ariès está em mostrar que a mudança das atitudes e dos sentimentos diante das crianças, as quais foram incorporadas às mentalidades, fez emergir um conceito infância que se consolidou por volta do século XVII, conceito esse que no século XVIII influi sobremaneira, de forma a dar uma importância a essa fase da vida jamais dada anteriormente.

⁴² No final da década de 60 do século XX, a chamada Nova História caracterizou-se pela diversidade de tendências, entre elas a História das Mentalidades. Várias pesquisas dentro do domínio da “longa duração” foram realizadas, com enfoque para a análise das relações sociais, recorrendo-se a uma maior diversidade de fontes, como a literatura e as demais expressões artísticas, pondo fim à hegemonia do documento oficial nos trabalhos de pesquisa histórica. A história da infância integra as novas temáticas desenvolvidas a partir desses pressupostos teóricos construídos pelos historiadores do grupo dos *Annales*.

Mais do que pensarmos de forma inaugural o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, entendemos que tal “marco” contribui para indagarmo-nos sobre as questões do presente que levam à necessidade de se colocar em pauta a temática da infância. A partir das décadas finais do século XX, os estudos sobre a criança e a infância, anteriormente patrimônio exclusivo das ciências médica e *psi*⁴³, entram também no *hall* dos estudos sociais. Da produção do pesquisador até os dias atuais, muitos estudos sucederam-se, enfoques diversos foram contemplados. A infância saiu do quintal das casas, dos livros de fábulas, dos manuais médicos e diferenciou-se como importante campo de estudo das ciências humanas. Com Foucault (2007d), arriscamo-nos a dizer que o discurso não traduz somente as lutas que se postam, mas é, de fato, aquilo *por que* e *pelo que* se luta. Constitui-se um novo campo de saber, a sociologia da infância.

Numa tentativa de transversalizar⁴⁴ alguns desses estudos, formando angulares diferentes em cada cruzamento de linhas, traremos “à mesa” algumas das questões recorrentes nas pesquisas da área da educação relacionadas à infância. A entrada no labirinto do discurso da infância dar-se-á via sociologia da infância, passando posteriormente por desvios outros, perseguidos de acordo com o que se foi configurando na nossa tentativa analítica de perscrutar a avalanche de documentos elaborados à luz de tal temática. Trata-se de uma entrada estratégica, uma composição dentre outras. Acreditamos ser uma possibilidade interessante, tendo em vista o jogo em que a infância e as crianças estão inseridas no panorama contemporâneo.

Cartas que são deitadas. Naipes e figuras para composições táticas. Dados e peões, coringas à mão, num jogo simultaneamente de baralho e percurso, onde prováveis combinações jogam luz às questões do presente.

⁴³ Cabe acrescentar que, a despeito da entrada maciça das ciências sociais no campo, as ciências médica e *psi* ainda detêm um grande filão das pesquisas sobre a infância, vide as últimas contribuições da neurociência e ainda os efeitos potentes da psicologia e psicanálise no discurso acadêmico e nas práticas institucionais.

⁴⁴ Aqui a noção de transversalidade foi adotada numa tentativa de aproximação com a geometria. Um *ente geométrico* é transversal quando o seu sentido é oblíquo em relação a determinado referente. Transversal é o nome dado à reta que cruza um par ou um feixe de *retas paralelas*.

3.1 Sociologia da Infância – crianças como objeto e atores sociais

A entrada, efetivamente, das crianças e da infância na ordem do discurso da sociologia deu-se recentemente, há pouco mais de duas décadas. Pesquisas como as de Sarmento e Pinto (1997), Sirota (2001), Montandon (2001), Javeau (2005), Mollo-Bouvier (2005), Sarmento (2005), Coelho (2007), Prout (2010), e Qvortrup (2010), dão a ver a emergência dos estudos sobre a infância e os principais embates teórico-metodológicos e éticos que se postam por parte dos pesquisadores. Tais pesquisas fazem uma análise do próprio campo, com suas congruências e incongruências. Ao considerar as pesquisas desenvolvidas sobre as crianças e a infância, a sociologia acaba analisando a si mesma.

Segundo Qvortrup (2010), até relativamente pouco tempo, as produções sobre as crianças e a infância faziam parte dos estudos da psicologia e da pedagogia. A partir do último quartel do século XX, no hemisfério norte, foi definido um campo que investiga as crianças como agentes sociais, produtoras de culturas, e a infância como categoria na estrutura social, ampliando significativamente a produção de conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas entre as próprias crianças e com os adultos (relações intra e intergeracionais), sobre suas competências como protagonistas de suas vidas, como agentes sociais cuja ação modifica/transforma os mundos sociais nos quais estão inseridas.

Sarmento e Pinto (1997) afirmam que, no campo investigativo, o estudo das crianças, a partir da década de 90, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médico, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia, para considerar o fenômeno social da infância, concebida como uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social. Citando Portugal, os autores enumeram o surgimento dos primeiros relatórios que consideram aspectos específicos da situação social da infância no país, nomeadamente sobre a pobreza infantil, o trabalho infantil, as crianças vítimas de

maus-tratos, os direitos da criança, ou sobre a condição da infância. Acrescentam que as publicações sociológicas dedicam atualmente uma maior atenção às problemáticas da infância, testemunhada pela publicação cada vez mais frequente de artigos do âmbito da sociologia da infância, recorrendo a um passado recente, onde tais publicações eram rarefeitas.

O enquadramento da criança nos discursos de saber-poder traz, conforme os autores, uma situação intrigante. As circunstâncias e as condições de vida das crianças são, no presente, emolduráveis em categorias paradoxais: as mesmas têm sido mais consideradas quanto mais diminui o seu peso na população em termos estatísticos; apesar da consagração de um conjunto de direitos fundamentais em favor das crianças, não cessam de se intensificar fatores que fazem destas o grupo etário onde há mais indicadores de pobreza, opressão e afetação das condições gerais de vida; ainda que apregoada como necessária a intensificação das relações adulto-criança, assiste-se cada vez mais a sua separação; por fim, ao mesmo tempo em que se valoriza a espontaneidade e a criatividade das crianças, estas cada vez mais estão submetidas às regras dispostas nas mais variadas instituições.

Ainda, Sarmiento (2005) traz à baila a constituição da infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas e psicologizantes. Segundo o autor a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio. “A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio do qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p.361).

Dois estudos tratam especificamente da emergência da sociologia da infância em países europeus: Sirota (2001), a qual trata da emergência de uma sociologia da infância, contemplando as produções na língua francesa, e Montandon (2001), que faz um balanço sobre as publicações sobre a infância na área da sociologia, examinando textos em língua inglesa.

As preocupações de Sirota referem-se às questões da especificidade ou não do campo: “Esse campo é diferente ou específico da sociologia da educação? Ele vai além? Engloba-a?” (2001, p.27). Chama ainda a atenção sobre a necessidade de desvincular a abordagem da criança da perspectiva da escolarização. “Trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não apenas aquilo que as instituições inventam para ela” (*Ibidem*, p.28). Várias são as questões que permanecem, segundo a autora, para os que se inserem neste campo. Questões essas que vão desde os obstáculos epistemológicos, metodológicos, até as contribuições que a aparição desse objeto, a infância, pode trazer para a sociologia da educação e para a sociologia geral. Montandon, por sua vez, abordando textos em língua inglesa provenientes de países anglo-saxônicos, escandinavos e do leste europeu, aponta a emergência de um campo novo de estudos, que tem uma cultura própria e traços peculiares. Ainda assim, ressalta a carência da produção da área da sociologia, principalmente quando comparada com a psicologização das crianças, uma vez que esta última, desde o século XIX tem despontado como uma das principais ciências que estuda as crianças em seu desenvolvimento, atitudes e comportamento.

Alinhavando a questão, Javeau (2005) propõe um “desbravamento dos campos semânticos que, embora concorrentes, podem ser objeto de distinções pertinentes” (p.381). O autor considera três campos semânticos: a criança, a infância e as crianças – cada qual relacionado a uma ciência específica. O termo “criança” tem uma conotação de origem psicológica. Cita como exemplo as disciplinas originadas da psicologia comportamental, nas quais “o discurso que trata das ‘fases de desenvolvimento’ da criança considerado de modo canônico, adquiriu uma forte legitimidade” (*Ibidem*, p.382). Uma variante desse paradigma encontra-se na imagem do aluno, visto sob o ângulo de competências cognitivas e comportamentais, adquirindo uma normatividade que se inscreve também na pedagogia escolar. O autor ressalta que a “sociologia da educação endossou essa imagem particular de criança, considerada ora um ‘indivíduo’ no sentido estatístico da palavra [...], ora um ‘ator’ num sistema de significações chamado estabelecimento escolar, até mesmo em escala menor, a de classe” (*Ibidem*, p.383). O segundo campo semântico, “infância”, tem como ponto de partida uma

perspectiva demográfica, mantendo um elo com um discurso macroeconômico-macrossociológico. Neste caso, a infância é considerada como economicamente improdutiva, tendo como contrapartida a imagem do aluno, a qual é vista como uma ocasião de investimento. O terceiro campo semântico, as “crianças”, tem, para Javeau, uma conotação antropológica. São indivíduos que constituem um território de contorno mais ou menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus modelos de comportamentos particulares.

Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações” etc. (*Ibidem*, p.384).

Outros autores, como Coelho (2007) e Mollo-Bouvier (2005) apontam questões sobre a entrada da criança no campo da sociologia da educação. Coelho pretende enquadrar a reflexão acerca dos cuidados e da educação das crianças pequenas, num contexto maior do debate atual acerca da infância e de seus contextos de desenvolvimento e socialização. Mollo-Bouvier considera que, embora a análise sociológica ainda se interesse muito pouco pelas crianças, as mesmas, como sujeitos sociais participam da sua própria socialização, da reprodução e da transformação da sociedade. Tendo como mote as transformações dos modos de socialização das crianças, considera que a análise sociológica contribui para a percepção das transformações das concepções de infância dominantes e os vínculos entre as práticas individuais e os imaginários coletivos. A criança é fonte de investimento, tanto por parte da família, quanto por parte da sociedade, num movimento que se retroalimenta. “Assim, as políticas de saúde, de proteção social e de educação implementadas pelo Estado encontram um eco nas estratégias familiares que ‘investem’ na saúde, na educação e nos lazeres de seus filhos” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p.399).

Embora considerada uma “aparição” recente, os estudos oriundos da sociologia da infância têm repercutido sobremaneira no delineamento de pesquisas que consideram

as crianças como atores sociais, produtores de cultura e sujeitos de direitos, descolando-se do já “consagrado” paradigma biopsicologizante do estudo da criança. A instituição educativa insere-se, nesse sentido, como *lócus* de investimento e realização, um dos palcos em que se darão as lutas pelo controle de uma direção para a infância.

Crianças como atores sociais, a infância como categoria geracional e política, portadora de direitos e que se encontra em situações paradoxais na sociedade hodierna. Essas são algumas linhas de força que aparecem no campo das ciências sociais, a qual estuda o fenômeno da infância em contextos macro e micropolíticos.

3.1.2 O debate acadêmico no Brasil

No Brasil, assim como tem acontecido no cenário mundial, o debate acadêmico na área da educação acerca das crianças e da infância tem tomado corpo a partir das últimas décadas do século XX. Inúmeros grupos e pesquisadores⁴⁵ dedicam-se ao estudo da infância e o direito à educação, das políticas educativas para a infância, do direito da criança ao acesso e permanência às instituições de educação infantil, dos

⁴⁵ Segundo a professora Eloisa Acires Candal Rocha, a inclusão da educação infantil como um grupo de trabalho da *ANPEd*, em 1981, é a expressão do intenso movimento de discussões sobre as políticas sociais e educacionais que marcou aquela década. Inicialmente fundado como grupo de trabalho de “Educação Pré-escolar”, só em 1988 passou a denominar-se “Educação da criança de 0 a 6 anos”, denominação considerada mais abrangente e mais adequada aos direitos constitucionais que acabavam de ser conquistados. Durante os primeiros anos de sua consolidação, as reuniões do grupo de trabalho refletiam em seus debates alguns dos problemas da área naquele momento, como o seu desprestígio perante as demais, o número de pesquisas ainda pequeno e a própria metodologia ainda incipiente. Mais tarde, após a promulgação da Constituição Federal em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as preocupações do grupo voltaram-se à viabilização de políticas educacionais que garantissem o direito da criança a creches e pré-escolas. A intensificação da produção científica nos programas de pós-graduação sobre educação infantil, coincide com a nova sistemática de apresentação escrita dos trabalhos e comunicações para as reuniões anuais, tornando mais claros os contornos da pesquisa na área, ampliando os debates teóricos em torno temas como Formação de Profissionais e Trabalho Pedagógico e Políticas Públicas para criança de 0 a 6 anos. O grupo de trabalho sete já esteve sob a coordenação de nomes como Maria Malta Campos, Ana Lúcia Goulart de Faria, Elvira Souza Lima, Sonia Kramer, Solange Jobim e Souza, Tizuko Kishimoto, Zilma de Oliveira e, atualmente, é coordenado por Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento e Roselane Campos (<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/histgt7.html>).

parâmetros de qualidade dos serviços educativos oferecidos à faixa etária dos 0 a 5 anos, do investimento em formação e qualificação dos profissionais que atendem essa faixa etária etc.⁴⁶ Diante de tal profusão há que se fazer destaques, correndo-se o risco de possíveis omissões. Ainda que, por muitas vezes, as temáticas imbriquem-se, misturem-se a outras, devido aos seus contornos tênues e quase imperceptíveis, apontamos algumas recorrências que formam linhas de força no emaranhado discursivo que circunda a infância.

Quanto à perspectiva do *direito à educação* figuram os estudos de Marcílio (1998), Rosemberg (2012), Rosemberg e Mariano (2010), Cury (2008), Cardoso (2009) e Carvalho (2012). Tais estudos vinculam-se à promulgação de leis e documentos tais como pareceres, orientações e indicações que, nos últimos anos, foram elaborados para dar atendimento ao direito de cidadania da população infantil, bem como sobre a concretização desses direitos.

Marcílio (1998), ao apresentar a lenta construção dos direitos da criança no Brasil no século, faz um histórico da evolução dos direitos humanos, os quais estão relacionados com a evolução das sociedades, o que se consubstancia, atualmente, numa quarta geração de direitos – os direitos de democracia. Segundo a autora, o século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. Embora este seja um fato constatado pela profusão de normatizações a respeito das crianças e seus direitos (à moradia, à proteção, ao cuidado, à saúde e à educação etc.) e pelos indicadores sociais que apontam, na análise dos pesquisadores, os consideráveis avanços alcançados, a situação da criança, no final do milênio, ainda “apresenta tristes índices e uma constrangedora e evidente situação de violação dos seus direitos” (*Ibidem*).

⁴⁶ Das publicações da área da educação, além dos livros e das teses e dissertações, pode-se verificar a presença de artigos relativos à infância e à educação infantil, algumas vezes isolados em um volume, outras vezes compondo um dossiê temático. As principais publicações onde tais artigos aparecem são *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas – São Paulo), *Educação & Realidade* (Porto Alegre – UFRS), *Educação e Sociedade* (Campinas – CEDES – UNICAMP), *Pro-posições* (Campinas – UNICAMP), *Práxis Educativa* (Ponta Grossa) e a *Revista Brasileira de Educação* (ANPEd - Rio de Janeiro), dentre outros.

Rosemberg e Mariano (2010) fazem um delineamento dos debates e tensões acerca da elaboração e da publicação do texto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, realizada em 1989, revisitando a literatura sobre o contexto sociopolítico e o texto da Convenção, bem como algumas de suas repercussões no Brasil. Tal documento foi ratificado pelo governo brasileiro e, de acordo com as autoras, inspirou a elaboração do artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988⁴⁷ e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Segundo as autoras, o documento inova na representação de infância e dos direitos da criança e inspira uma crescente produção acadêmica principalmente no hemisfério norte. Engatando na questão global dos direitos da criança, Carlos Jamil Cury (2008), considera a educação básica, com sua nova organização em três etapas, como uma ampliação do espectro da cidadania educacional como direito. A temática do direito à educação aponta também para um viés propositivo – da educação para a cidadania, tal como apontado por Cardoso (2009). O autor analisa a polissemia do conceito de cidadania, o impacto da ausência de limites entre público e privado para a definição de espaço público, o efeito da oscilação entre universalismo e comunitarismo para a definição de coletividade política, o que influi na definição de educação para a cidadania. Por fim, a partir da distinção entre formação e educação, defende que somente a última pode existir no mundo moderno.

Rosemberg (2012) e Carvalho (2012) estabelecem relações entre educação infantil, igualdade racial e diversidade. Carvalho argumenta que os primeiros anos da infância são decisivos para a formação global do ser humano. Segundo a autora, os primeiros anos da infância são decisivos para a formação intelectual, afetiva e social. “Estudos recentes comprovam que a atenção dada à criança no começo da vida é muito mais importante para o desenvolvimento do ser humano do que se imaginava até a década de 80” (CARVALHO, 2012, p.83). Desta forma, considera que a frequência às unidades educativas de boa qualidade é um dos grandes esteios do cuidar e do educar crianças pequenas. O artigo delinea o contexto brasileiro em relação à educação

⁴⁷ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

infantil, elenca e discute os elementos que são imprescindíveis a uma “boa” creche e/ou pré-escola e pauta-se em pesquisas internacionais e nacionais para afirmar que a frequência das crianças pequenas em instituições de educação infantil representa ganhos para o desenvolvimento, para a aprendizagem, para a interação social, além de consequências econômicas evidentes.

Em um dos seus mais recentes artigos, Rosenberg (2012) focaliza a condição de cidadania de crianças de 0 a 6 anos, particularmente dos bebês. Com base em revisão da literatura e nas reflexões realizadas ao longo de sua trajetória de pesquisa, argumenta que as sociedades ocidentais contemporâneas são adultocêntricas e assevera que os bebês constituem categoria social discriminada. Destaca ainda a aproximação entre os campos dos estudos sociais sobre infância e das relações raciais e termina apontando carências no plano do conhecimento a serem superadas.

No que diz respeito aos estudos acima mencionados importante apontar que todos eles veem a perspectiva dos direitos uma aquisição a ser ampliada, dado que a extensão dos direitos de cidadania às crianças foi uma das últimas conquistas, no que diz respeito ao campo dos direitos humanos, havendo ainda lutas a se perseguir.

Alinhavadas à questão dos direitos, diversas publicações têm dado destaque à constituição de *políticas públicas* de educação e cuidados destinadas à infância. Textos nacionais e de autores estrangeiros constam dos sumários de periódicos de grande circulação, dos quais se pode destacar os de Qvortrup (2010), Rosenberg (2002), Kramer (2006), Rossetti-Ferreira et al. (2002), Haddad (2006), Penn (2002), Campos (2009) e Barreto (2003).

Figuram desde estudos mais globais, os quais destacam desde a correlação infância e política (QVORTRUP, 2010), até aqueles que se preocupam especificamente do contexto brasileiro na atualidade (KRAMER, 2006), embora todos retratem, cada qual sob um enfoque particular, a instauração de políticas públicas de educação e cuidados e sua correlação com os determinantes econômicos e sociais.

Lenira Haddad (2006) procura fazer uma síntese da pesquisa realizada pela OCDE⁴⁸ e UNESCO sobre o desenvolvimento e implementação de serviços integrados ou coordenados de educação e cuidado infantil em uma perspectiva sistêmica. O tema central da discussão é a proposta de um novo modelo de sistema em que a responsabilidade pela educação e cuidado infantil é compartilhada pela família e pela sociedade. Tal mudança de paradigma, segundo a autora, pressupõe a legitimação da socialização infantil extrafamiliar, tornando a educação da criança pequena uma questão ao mesmo tempo pública e privada.

Enquanto Qvortrup aponta que as políticas que não advêm de ações destinadas à infância são aquelas que mais acabam provocando efeitos sobre a mesma, influências as quais “não planejamos e que desconhecemos” (QVORTRUP, 2010, p.791), autores como Rosemberg e Mariano (2010), Rossetti-Ferreira *et al.* (2002), Penn (2002) e Campos (2009) assinalam para uma segmentação das políticas que dizem respeito à primeira infância, principalmente nos países em desenvolvimento, os quais, segundo os mesmos, são alvo de uma política “pobre para os pobres”. Tais políticas têm forte influência de organismos internacionais como a UNESCO e o UNICEF, direcionadas pelo Banco Mundial, como forma de se adequar aos ajustes neoliberais impostos pela nova organização socioeconômica. O conceito de primeira infância que subsidia as políticas do Banco Mundial, segundo Penn, é baseado na teoria do capital social: o aumento do capital social produz cidadãos competitivos, produtivos e capazes de enfrentar riscos. Assim, o investimento na educação e cuidados da primeira infância encontra respaldo, segundo as pesquisas, no argumento de que quanto mais cedo o investimento, menos prejuízos posteriores.

⁴⁸ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - organização internacional, com sede em Paris, da qual participam 34 países que defendem os princípios da democracia representativa e da economia de livre mercado. Os membros da OCDE são economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Seus principais objetivos são apoiar um crescimento econômico duradouro, desenvolver o emprego, aumentar o nível de vida, manter a estabilidade financeira, ajudar os outros países a desenvolverem as suas economias e contribuir para o crescimento do comércio mundial.

As justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautam-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde. A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado desenvolvimento infantil parte de pesquisas baseadas nas neurociências, que sugerem que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida. O Banco Mundial apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abre “janelas de oportunidade” para o indivíduo posteriormente. Se esse período não for aproveitado, as possibilidades de desenvolvimento ficarão prejudicadas (ROSSETTI-FERREIRA et al., p.75).

Campos (2009) alerta para um suposto paradoxo da situação da infância: por um lado, “se as crianças são as maiores vítimas do processo de ajustes neoliberais, por outro, é também nas últimas décadas do século XX que podemos observar a efervescência do movimento em prol dos direitos das crianças” (*Ibidem*, p.29). Esse movimento pauta-se em justificativas também relativamente incontestáveis, baseadas nas evidências das condições impróprias de vida de grande parte das crianças na atualidade, e tem “alcançado uma intensa mobilização que se evidencia no fortalecimento e na extensão do discurso acerca da criança e da infância no âmbito social e político” (*Ibidem*). Segundo a autora, esses consensos, produzidos, sobretudo, por organismos internacionais via projetos, financiamentos e intervenção na ação dos governos nacionais e/ou de organizações não-governamentais, concentram-se especialmente na definição de metas e ações emergenciais e paliativas, as quais não interferem nos aspectos estruturais determinante. Tais políticas não estariam, de acordo com a autora, pautadas em princípios de direito e igualdade, mas sim na equidade e competitividade.

O debate sobre a ampliação das políticas públicas de educação e cuidado na primeira infância, traz, em seu bojo, a preocupação com a discussão acerca da *qualidade* com que os serviços educativos são prestados. Tomando a questão numa perspectiva mais geral, Peter Moss (1999) considera que qualidade é um conceito dinâmico e relativo, relacionado aos processos que a definem. O autor defende que uma

perspectiva integradora de qualidade estuda vários pontos que merecem atenção tanto teórica, quanto prática, incluindo quem são os interessados nos serviços infantis, quais são as condições que permitem uma perspectiva integradora e quais são os seus limites.

A maior parte dos estudos, Campos et al. (2011), Myers (2011), Taggart (2011), Kagan (2011) e Lima e Bhering (2006), mapeia pesquisas realizadas em nível local (México, Reino Unido e Brasil) acerca da qualidade das instituições de educação infantil e dos sistemas educativos.

Especificamente falando da experiência inglesa, Taggart destaca que os níveis mais altos de qualidade observada em unidades de pré-escolas estão associados ao melhor desenvolvimento intelectual-cognitivo e sociocomportamental de todas as crianças.

Os principais efeitos da pré-escola são perceptíveis aos 5 anos, podem ser encontrados na diferença de perfis entre crianças “de casa” e daquelas que frequentaram a pré-escola. A influência da pré-escola também pode ser demonstrada pelo “efeito cumulativo”, isto é, quanto mais tempo uma criança frequentar a pré-escola, mais progresso ela terá dos 3 aos 5 anos. A pré-escola de melhor qualidade está associada a melhores resultados das crianças; unidades com equipe mais qualificada, especialmente com uma boa proporção de professores formados, apresentaram melhor qualidade e suas crianças fizeram mais progresso e tiveram mais ganhos sociocomportamentais quando comparadas às que frequentaram unidades de baixa qualidade (TAGGART, 2011, p.82).

Os estudos de Campos et al. (2011) e Kagan (2011) referem-se ao caso brasileiro, apresentando resultados de uma pesquisa de avaliação nacional sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, desenvolvidas em parceria desenvolvida com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, durante o ano de 2009. Na análise de Campos, apesar da expansão da oferta de educação infantil nos últimos anos, a mesma nem sempre foi acompanhada de padrões de qualidade adequados, a despeito do esforço do Ministério da Educação Brasileiro em desenvolver Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil. Os

principais resultados da pesquisa, segundo a autora, apontam que os níveis apresentados pelas 147 instituições de educação infantil analisadas foram insatisfatórios, tendo seu maior comprometimento quando dizem respeito às rotinas de cuidado pessoal e à estrutura do programa. Complementando a pesquisa de Campos, Kagan comenta as evidências obtidas pela pesquisa realizada, relacionando-as ao debate sobre a qualidade dos serviços educacionais oferecidos às crianças pequenas em âmbito internacional. Segundo a autora, os dados de inúmeros estudos realizados no exterior indicam que a boa qualidade dos programas de educação infantil impacta o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Desta forma, sugere que é necessário pensar a educação como um sistema constituído de duas partes principais: os programas de educação infantil e a infraestrutura para mantê-los. Atrelados à questão das condições físicas e de sua estruturação, Lima e Bhering (2006) discutem o impacto que o ambiente provoca na interação e nas ações dos envolvidos no processo educativo. Para tal, realizam uma pesquisa em unidades de educação infantil de um município de Santa Catarina, constatando que os itens relacionados às atividades e ao cuidado pessoal obtiveram os escores médios mais baixos.

Por fim, cabe-nos enfatizar os estudos relacionados à *cultura da infância*, tendo como destaque Faria (1999, 2005), a qual procura refazer as trajetórias pelas quais passaram a creche e a pré-escola, até tornarem-se, pela LDB de 1996, instituições de educação infantil responsáveis pela primeira etapa da educação básica. Ainda, expõe as tentativas de articulação entre pesquisa, política e prática pedagógica, consubstanciadas numa “Pedagogia da Infância”, a qual objetiva dar visibilidade às crianças, suas falas, expressões, sentimentos, gostos e gestos e garantir o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

[...] entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do

conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (FARIA, 1999, p.61).

De certa forma, Faria canaliza e alinhava as questões abordadas pelos pesquisadores da infância, ao defender uma pedagogia que considere a criança como ser competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produto e produtor de cultura, e, portanto, sujeito de direitos:

Mobilizando áreas ou segmentos que pesquisam a infância e seus tempos e espaços de vida, como a história, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a pedagogia, a demografia, a arquitetura, estamos agora rumo a uma “sociologia da infância” e uma “antropologia da criança”. Utilizando categorias diferentes das convencionais, trabalhadas na escola, temos vivido inúmeras descobertas sobre a condição infantil, suas necessidades e desejos, as características específicas do ser criança pequena, investigadas em ambientes coletivos, que nos levam a repensar a educação formal da pequena infância de forma distinta da educação de alunos (FARIA, 2005, p.1019).

Recentemente, Faria e Finco (2011) organizaram um livro, fruto das reflexões e estudos dos pesquisadores da sociologia da infância no Brasil, procurando dimensionar os estudos da infância como campo de pesquisa e área de conhecimento. Os objetivos da obra destacam duas temáticas principais: a oposição ao conceito de criança assentado no adultocentrismo pautado na visão europeia de criança e infância e a explicitação das especificidades e das diversidades das crianças brasileiras. Nesse sentido, a pesquisa na sociologia da infância aportada em pesquisas que retratam o cotidiano, experiências, saberes e vozes das crianças diante da diversidade, procura, segunda as autoras, romper com o autoritarismo do mundo adulto, e com um paradigma de pesquisa nas ciências sociais, ao valorizar tais saberes e vozes. Destacam-se nesse compêndio os artigos de Abramowicz, Nascimento e Finco e Oliveira, as quais tematizam a sociologia da infância como campo específico da sociologia da educação, sob as perspectivas da identidade e da diversidade.

A entrada das ciências sociais no campo da infância é atravessada por inúmeros feixes, focos de luz, por onde são arquitetados tanto os direcionamentos acadêmicos,

quanto políticos em torno de uma categoria, que deixa de ser considerada somente em seu aspecto biopsicológico e entra no cálculo das intervenções das humanidades. A conquista de uma cidadania “tardia”, a garantia e ampliação dos direitos das crianças, a necessidade de investimento em políticas públicas que ultrapassem a estampa neoliberal (essa, assentada nos princípios da equidade e da competitividade), a entrada do discurso da qualidade e o reconhecimento de uma cultura da infância, que reconheça suas falas, sentimentos, gostos e gestos, atentando para a diversidade e para a regionalidade, são algumas das recorrências presentes nos estudos realizados pelo campo nas últimas três décadas. O conclave das humanidades é alinhado a um intervencionismo, pautado principalmente na crença de um potencial da infância como agente de transformação social, o qual tem sido negligenciado em sua força.

Tais estudos, em nosso entender, dão a ver o reconhecimento da infância como uma construção social, histórica e cultural que corresponde a determinadas formas de pensamento, conhecimentos e saberes, que se transformam, se deslocam e são ressignificadas pelos debates acadêmicos, políticos e econômicos. Como assevera Marín-Díaz (2010, p.198):

Seja o desaparecimento da infância, seja o desenho de outro mundo infantil, com qualidades diferentes, o que parece evidente é que a infância como noção está se deslocando. Contudo, tal ocorrência não se encontra associada à visão de progresso, desenvolvimento ou *evolução*, mas, sim, ao acontecimento de um conjunto de práticas concretas de adultos e crianças em contextos históricos e culturais específicos. A infância como noção cultural encontra-se atravessada e atravessa as práticas sociais e políticas, nas quais se definem as formas de pensar e atuar com relação às crianças, mas também as formas como as crianças se entendem a si mesmas.

3.2 A trama do poder – o governo da infância

*Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:
inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

**tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;*

** inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;*

** encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação.*

BRASIL

Sob um ponto de vista diverso do apresentado até o presente momento, inspirados especialmente pelos estudos desenvolvidos por Michel Foucault na segunda metade do século XX, e como que também desconfiados da discursividade acerca da infância que narra o século XX como “o século da criança”, autores alinhados à perspectiva pós-estruturalista, a qual também nos filiamos, dedicaram-se ao estudo da infância, pelo crivo da noção da governamentalidade⁴⁹. Segundo Aquino e Ribeiro (2009), a tendência pós-estruturalista ou pós-crítica em educação tomou corpo, no Brasil, a partir da década de 90 do século XX, com publicações de Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto, delineando assim:

as condições para uma superação possível tanto dos ditames epistemológicos impostos pela tradição científico-iluminista hegemônica, quanto dos crivos político-ideológicos determinados pelas vertentes críticas, que não mais encontrariam guarida irrestrita no universo da pesquisa educacional. Com efeito, estava dada a largada para uma interpelação sem precedentes dos saberes típicos do campo pedagógico, quer de natureza cientificista, quer de ordem salvacionista – ambos padecendo da mesma intencionalidade doutrinária e intervencionista (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.58-59).

⁴⁹ Conceito foucaultiano a ser desenvolvido mais adiante.

Nosso objetivo nesse tópico é apontar algumas pesquisas alicerçadas no campo pós-estruturalista que pensam a infância e a educação infantil na contemporaneidade como fazendo parte de “um movimento espraiado de governamentalização correlacionado a outras tecnologias de poder que perpassam os muros escolares” (*Ibidem*, p.67). Ao mesmo tempo que tais estudos constituem-se como nosso “solo teórico” intentamos dispô-los também em sua contingência, fazendo parte de todo um arsenal discursivo que compõe o que chamamos de infância. Posteriormente a essa breve apresentação, indicaremos alguns vetores que fazem parte do emaranhado discursivo em torno da infância.

Destacam-se nessa filiação teórico-metodológica os estudos de Corazza (2002a, 2002b, 2002c, 2004), Bujes (2000, 2002a, 2002b, 2002c, 2010), Lemos (2008), Pagni (2010), Kohan (2010), Marín-Díaz (2010), Abramowicz (2003), Silva-Júnior e Andrade (2007) e Cruz, Hillessheim e Guareschi (2005). Aliados aos pesquisadores já consagrados, inúmeras pesquisas em andamento tangenciam a questão da infância, a partir dos estudos de Michel Foucault⁵⁰.

Corazza (2002a, 2002b, 2004) realiza em seus estudos uma tematização caleidoscópica sobre a criança, a infância e a infantilidade, considerando-as não como categorias naturalmente dadas. A autora procura compor uma fotografia da infância na atualidade, afastando-se de perspectivas que entendem a representação como uma mediação, ou como uma impressão mental de uma realidade sobre um sujeito cognoscente. Ainda, defende a tese de que a infância nunca existiu como uma identidade específica.

⁵⁰ Tal constatação pode ser exemplificada pela realização do II Colóquio Nacional Michel Foucault – o governo da infância, na Universidade Federal de Uberlândia, em dezembro de 2011, com a participação de pesquisadores afeitos ao campo foucaultiano, como Alfredo Veiga-Neto, Júlio Groppa Aquino, Edson Passetti, José Gonçalves Gondra, José Luís Câmara Leme, Lília Ferreira Lobo, Margareth Rago, Maura Corcini Lopes, Sílvio Gallo, Sylvio Gadelha, Vera Portocarrero e Walter Kohan, bem como a apresentação de mais de sessenta trabalhos na modalidade comunicação oral, oriundos de pesquisas realizadas em nível de iniciação científica, mestrado e doutorado no universo acadêmico nacional.

Na história da infantilidade, podemos falar do fim-da-infância, porém, apenas como a combinação presente das duplas forças de infantilização e adultização, que reveste, neste tempo de agora, a forma-infantil de alto valor moral, e faz com que prossigamos falando de uma infância, mesmo que perdida, a ser incessantemente produzida (CORAZZA, 2002c, p?).

Maria Isabel Bujes (2000, 2002a, 2002b, 2003, 2011 e 2012) examina as relações infância e poder, tendo como foco os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Desse mote, aponta para as formas de governo que operam o governo⁵¹ da infância, a partir da racionalidade governamental moderna. Ao esquadrinhar os RCNs, a autora pretendeu dialogar “com uma perspectiva teórica que permite outra compreensão do poder, vendo-o como relações que se distribuem sob a forma de um quadriculado, ao qual nenhum de nós está imune, fatalmente capturados pelas suas redes” (BUJES, 2000, p?). Na continuidade dos seus estudos sobre infância e poder a autora desliza também pela regulação moral da criança (*Idem*, 2009), a partir da análise de manuais e modelos pedagógicos da atualidade, bem como pelo esquadrinhamento da noção de infância e risco, sob a perspectiva da governamentalidade (*Idem*, 2010).

Demonstrando que o referencial pós-estruturalista também deixou-se afetar pela temática da infância, foi publicado em 2010, pela Revista *Educação & Realidade*⁵², o dossiê temático *Infância e Educação*, que apresenta como objeto declarado “apontar novas formas de problematizar o já conhecido e, quem sabe, traçar cartografias insuspeitadas para fazer frente às nossas aflições no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças e sua educação” (DORNELLES e MARÍN-DÍAZ, 2010,

⁵¹ Segundo Veiga-Neto e Lopes (2007, p.952) a utilização do termo governo (em português), inspirado nos estudos foucaultianos, é feita para “designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, ‘que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros’ (FOUCAULT, 1995, p. 244). Com isso, deixamos a palavra *governo* para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos *governo* para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações”.

⁵² Publicação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, um dos polos dos estudos pós-estruturalistas no Brasil.

p.11). Em tal publicação, são apresentados textos de autores como Maria Isabel E. Bujes, Pedro Angelo Pagni, Walter Omar Kohan, Thomas Popkewitz e Dora Lilia Marín-Díaz, os quais procuram desnaturalizar a relação infância e educação, de forma a possibilitar o exercício de vislumbrar de outra forma as significativas transformações das práticas educativas nos últimos séculos. “Modificações que atravessam e são perpassadas pelas nossas percepções sobre as crianças e que nos levou vinculá-las a esse grupo etário que chamamos de infância” (*Ibidem*, p.12).

Outrossim, figuram ainda outros estudos relacionados à questão infância e poder, segundo diferenciadas óticas, tais como os que analisam a educação como dispositivo de proteção de crianças e adolescentes segundo práticas de organismos internacionais (LE MOS, 2008), os que tematizam o direito das crianças à educação infantil, sob a ótica da diversidade (ABRAMOWICZ, 2003), os que ponderam sobre os discursos dos especialistas das áreas médico e psicológica acerca da infância no final do século XIX e os que enveredam pelas políticas públicas e práticas *psi* (CRUZ; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2005).

Os pesquisadores assinalados anteriormente procuram pôr em questão muitos dos “já-ditos” sobre educação e infância. Apesar de Michel Foucault não ter pesquisado nem desenvolvido uma teoria da acerca da infância, há, na totalidade de sua obra, operadores de compreensão com os quais se pode manipular, operadores esses que oferecem modos diferentes de pensar a infância como produção histórico-cultural e, portanto, desvinculada de definições estáticas, naturalizantes e essencialistas. Enfim, tais pesquisas procuram questionar certos regimes de verdade os quais, historicamente, encontraram no campo da educação um terreno propício para afluência.

Num primeiro impulso/salto dado para fora da falsa transparência dos aquários (VEYNE, 2009), os estudos pós-estruturalistas, ensaiam um afastamento da “verdade da infância”, para aproximação de uma vontade de saber sobre a infância. Vontade essa que transpira os ares da Modernidade, ganha contornos a partir das condições de emergência que a mesma possibilitou ao nomeado infantil.

Há que se deixar claro que o deitar de cartas estabelecido nas páginas anteriores não teve como objetivo o esgotar das temáticas e estudos acerca da infância⁵³, nem procurar o aprofundamento de uma delas. Nossa intenção é, a partir de um exercício de estranhamento com a inflação de discursos sobre a infância na atualidade, realizar uma empreitada analítica a partir de algumas modulações, circularidades e deslocamentos nesses discursos, mais especificamente no campo educativo. Esses discursos, em sua positividade, corroboram, acreditamos, para a constituição de um dado sujeito infantil. Discursos que “são *ditos*, permanecem ditos e ainda estão por dizer” (FOUCAULT, 2007d, p.22). Os arranjos/categorias criados e a disposição de apresentação dos mesmos foram uma escolha que teve (ou pretendeu ter) a intenção de dar a ver uma composição de discursos, as quais tramadas conjuntamente com imagens do cotidiano formam uma malha trançada e remalhada da constituição do sujeito infantil na atualidade, mais especificamente, do sujeito infantil na condição de aluno de uma instituição de educação infantil.

⁵³ Pelo que conseguimos depreender por meio do acesso às bases de dados, seria uma tarefa infundável, dada a profusão de trabalhos que surgem cotidianamente relacionados à questão da educação da primeira infância.

4 O infantil: da vontade de saber

Saia de mim como suor
 Tudo o que eu sei de cor
 Sai de mim como excreto
 Tudo que esta correto
 Saia de mim
 Saia de mim
 Saia de mim como um peido
 Tudo o que for perfeito
 Saia de mim como um grito
 Tudo o que eu acredito
 Tudo que eu não esqueça
 Tudo que for certeza

 Saia de mim vomitado,
 Expelido, exorcizado
 Tudo que está estagnado
 Saia de mim como escarro
 Espirro, pus, porra, sarro,
 Sangue, lágrima, catarro

 Saia de mim a verdade!
 Saia de mim a verdade!

Arnaldo Antunes

A partir do pós-estruturalismo, uma perspectiva que combina a suspeita a argumentos e pontos de vista transcendentais com a rejeição das descrições canônicas e dos vocabulários finais (PETERS, 2000), procura-se, nesta seção, pôr em xeque alguns ideais antropológicos acerca da noção de homem e infância. Resumidamente, destacamos como as crianças foram historicamente capturadas numa economia de governo e como foram estabelecidas políticas de verdade e de constituição do infantil.

Como assevera Corazza (2002a) uma prática de pesquisa e, por conseguinte, uma escolha metodológica, é uma forma de interrogarmo-nos acerca de acontecimentos,

e de enfrentarmos-nos com os procedimentos de saber e com os mecanismos de poder os quais estamos inseridos. A apresentação, mesmo que sumária, de uma analítica da infância sob o contorno pós-estruturalista, o qual questiona as metanarrativas e os discursos totalizantes, é uma introdução ao que se apresentará nos demais capítulos.

“Suponhamos que os universais não existem” (FOUCAULT, 2008a, p.5). Ao proferir tal assertiva, Michel Foucault, em uma das suas aulas do ano de 1979 no Collège de France, põe em xeque todo um ideal antropológico de homem, relativizando o conceito moderno de humano a um fato histórico e contingencial. Tal provocação ao desencastelamento de uma situação inercial (LARROSA, 1994) estende-se, por conseguinte, à ideia de infância. Na tentativa de fazer passar a história por um fio de pensamento que recusa os universais, os estudos foucaultianos procuram entender a noção de infância como fazendo parte de um jogo de verdade, em que “indivíduos que são livres, que organizam um certo consenso e se encontram inseridos em uma certa rede de práticas de poder e de instituições coercitivas” (FOUCAULT, 2006b, p.283).

Poder-se-ia então iniciar um jogo recorrendo-se à etimologia. Infância: da partícula negativa latina *in* - “não”, usada como prefixo, e do latim *fans*, *fantis*, participio presente de *fari*, “falar, ter a faculdade da fala”, forma-se o adjetivo latino *infans*, *infantis*, “que não fala, que tem pouca idade”. Datado de aproximadamente vinte séculos, o termo vincula-se ao público e não está somente associado ao que não fala. A etimologia latina da palavra infância atrela-a à falta, à ausência, incapacidade de participar da coisa pública, aproximando as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos anormais (FOUCAULT, 2002).

Se em seu germe etimológico o infantil carrega o signo da incompletude, há deslocamentos importantes que alteraram sobremaneira os consensos em torno da infância, atualmente alinhando-a a uma promessa para um futuro melhor, um vir-a-ser contínuo, tal como já desenhado no capítulo anterior. Note-se, porém, que nosso repto é distanciarmos-nos da insígnia do consenso, para podermos mirar tal noção de uma distância segura que não nos afaste em demasia, tão pouco nos aproxime de uma miopia contingencial.

Um dos primeiros desafios que se apresentam para o campo de estudos foucaultianos é afastar-se de uma visão de infância referência para poder pensá-la como “prática discursiva e não-discursiva a partir de novas práticas de biopoder, ligadas aos emergentes mecanismos da governamentalidade das populações e dos indivíduos” (CRUZ; HILLESSHEIM; GUARESCHI, 2005, p.44). Refutar também a ideia da descoberta da infância, ou seja, demover-se da crença da existência de certas características universais e essenciais que, supostamente, sempre estiveram presentes nas crianças e que teriam sido descobertas em certo período histórico graças às formulações das ciências, principalmente a biologia, a medicina e a psicologia. A tese da descoberta da infância vem justificando, aliás, a intervenção, de forma sistemática, na vida dos infantis, das ciências acima descritas e a criação de aparatos de caráter educativo, as pedagogias.

Todas as formulações sobre crianças e infância que, por longo tempo, vêm sendo tomadas como inquestionáveis, não pertencem ao domínio do sagrado, são coisas deste mundo, efeitos de jogos de poder e de vontade de saber [...] (BUJES, 200-?, p.9).

A ideia de infância, tal qual concebem os estudos filiados ao pós-estruturalismo, é um acontecimento caracteristicamente moderno e produto de uma série de condições conjugadas que estabelecem novas possibilidades de compreensão de que a mesma é um fato social e não meramente uma realidade biológica. A partir de então a infância tornou-se um domínio de interesses e um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação em diferentes áreas: política, economia, medicina e educação, configurando-se em uma empreitada moralizadora.

Até que um dia, faz mais ou menos uns duzentos anos, as grandes deram de inventar um sujeito, que chamaram de “Indivíduo”, para viver um período chamado “Modernidade”, que também estava sendo inventado. Esse tal Indivíduo [...] começou a prestar atenção nas novas gentes. Não uma atenção desleixada qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma “vida própria” (ele criou esta expressão com o sentido que queria) para fazê-las – como ele dizia – “existir” em separado das gentes, em um mundo específico e autônomo, só delas! (CORAZZA, 2002b, p.58-59).

Este conjunto de enunciados pode ser considerado como expressão de uma arquitetura discursiva (BUJES, 2003), formulada em articulação com teorias que se esboçaram a partir do século XIX e que forneceram uma narrativa para nos fazer entender o fenômeno da infância e os processos associados à vida das crianças.⁵⁴ Uma narrativa que constituiu uma imensidão de práticas, educacionais, psicológicas, higiênicas, morais, políticas, legais, de segurança e que têm como alvo esse segmento populacional.

Assim como na agricultura as regras que vêm do plantio são fixas e fáceis, e também o próprio plantio, mas depois que o que está plantado começa a tomar vida há uma grande variedade e dificuldade de regras e dificuldades para criá-los, da mesma forma com os homens, há pouca engenhosidade em plantá-los; mas depois que nascem sobrecarregamo-nos com um cuidado diferente, cheio de trabalho e de temor, para formá-los e criá-los (MONTAIGNE, 2005, p.40-41).

Nesse período, especificamente no final do século XIX, é firmado um cenário na Europa central – com destaque à França - de consolidação de ideias republicanas, as quais resgatam o projeto enciclopedista da Revolução Francesa: a educação como civilizadora do povo. Fazia-se necessário então um investimento na discursividade do imperativo da escola primária como *locus* do ensino da moral laica (DURKHEIM, 2007; 2008). “A educação moral das crianças, fonte da moralidade pública, não pode ser considerada assunto privado das famílias, sendo, ao contrário, a missão primordial das escolas públicas” (FERNANDES, 1994, p.44).

A partir de então, com a universalização e laicização da educação pública, os investimentos estatais no sentido de ampliar o acesso das crianças à escola e garantir sua permanência foram intensificados. A inserção, nessa maquinaria, de estudos das áreas da biologia, medicina e psicologia incrementaram a possibilidade de intervenção no domínio dos infantis, trazendo também à cena educativa as crianças menores.

⁵⁴ Importante destacarmos que, segundo uma perspectiva pós-estruturalista, a linguagem não tem como função descrever ou interpretar o mundo, não faz a mediação entre o que vemos e o que pensamos. A linguagem constitui o próprio pensamento. Desta feita, as linguagens que usamos estão implicadas na constituição do que somos e na instituição de práticas.

Tal qual a “metáfora do barco” (FOUCAULT, 2008b, p.29), em que o capitão deve, para bem governá-lo, encarregar-se do navio, mas também dos marinheiros, da carga, estar atento aos ventos, às tempestades e às intempéries, para o governo das populações, no desenvolvimento de certa racionalidade política, a governamentalidade, postou-se como necessário estar atento a todos e a cada um, com intuito de governar o melhor possível, de forma mais economicamente viável.

Seguindo o pensamento de Michel Foucault, pode-se dizer que a preocupação com o infantil, tal qual o concebemos hoje, tornou-se um domínio de interesses sobre o qual se tinha vontade de saber, e seu corpo um foco de poder-saber, a partir da Modernidade⁵⁵. Foi preciso conhecer-lhe o corpo e a alma, suas vontades, suas

⁵⁵ Entendendo as narrativas acerca do período considerado entre o final do século XVIII e o século XIX como determinantes para a constituição de um sujeito o qual se intitula moderno e considerando a afiliação teórica a qual nos inspira, consideramos pertinente perspectivar a Modernidade não só a partir de um referencial cronológico, mas como produtora de certo modo de ser do sujeito.

No decorrer do seu trabalho intelectual, Michel Foucault atravessou a questão da Modernidade, a qual sofreu, no transcorrer de suas obras, alguns deslocamentos de ênfase. Segundo Castro (2009), a Modernidade foi entendida pelo autor como período histórico, período esse que inicia no final do século XVIII em obras como *História da Loucura*, *As palavras e as coisas* e *Vigiar e Punir*, ou a partir de Descartes, na *Hermenêutica do Sujeito*. A Modernidade também foi analisada, do ponto de vista histórico-filosófico, com algumas diferenciações de apropriação. Em *As palavras e as coisas* “a Modernidade é equivalente à época do homem, à época da analítica da finitude e das ciências humanas” (CASTRO, 2009, p.301). Com *Vigiar e punir* a ênfase recairá no exercício do poder, sendo a Modernidade encarada como a época da normalização, do biopoder. O último sentido, o qual nos interessa para o desenvolvimento da pesquisa, está desvinculado de uma época, ou caracterização e atrelado a uma atitude, um modo de relação com a atualidade, “uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, que os gregos chamavam de *ethos*” (*Ibidem*, p.302).

A partir da analítica do artigo de Kant intitulado *Was ist Aufklärung*, publicado em 1784, Foucault recorre então ao termo “atitude” para designar a Modernidade, no lugar de período histórico. Foucault faz uma alusão à Baudelaire, para tentar descrever essa atitude, uma vez que, para o poeta, além de uma relação com o presente (o transitório, o fugidio, o contingente), a Modernidade comporta um modo de relação que é preciso estabelecer consigo mesmo, ligando-se então a uma forma de ascetismo indispensável.

Para Foucault a importância da *Aufklärung*, como atitude que comporta um *ethos* filosófico, que seria possível caracterizar como crítica permanente do nosso ser histórico, não exclui a complexidade que a constitui. “É preciso jamais esquecer que a *Aufklärung* é um acontecimento ou conjunto de acontecimentos e de processos históricos complexos, que se situaram em um determinado momento do desenvolvimento das sociedades europeias. Esse conjunto inclui elementos de transformações sociais, tipos de instituições políticas, formas de saber, projetos de racionalização de conhecimentos e das práticas, mutações tecnológicas, que são muito difíceis de resumir em uma palavra, embora muitos desses fenômenos sejam ainda importantes no momento atual. Aquele que eu já destaquei, e que me parece ter sido o fundador de toda uma reflexão filosófica, concerne somente ao modo de reflexão com o presente” (FOUCAULT, 2008c, p.346).

características, descrever os cuidados a que deviam ser submetidas, estabelecer parâmetros para seu desenvolvimento, definindo padrões de sua (a)normalidade e instituir formas de intervenção que transformassem os infantes em cidadãos ajustados à ordem social e econômica, felizes enfim. Fala-se assim de uma racionalidade política que dispõe a necessidade de gerir a vida dos indivíduos como totalidade e, para tanto, investe-se no governo de cada um, numa articulação entre o governo de uma população e de cada um dos indivíduos que a compõem, numa forma de poder que totaliza e ao mesmo tempo individualiza.

Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devam ser objeto, estabelecer critérios para julgar o seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tornam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente (BUJES, 2000, p.2).

A infância, a partir de então, ocupa espaços sociais – das políticas públicas, da mídia, do consumo, da pedagogia, da psicologia, da medicina, sendo atravessada por processos de acumulação de saberes sobre seu corpo, o seu desenvolvimento cognitivo, suas potencialidade, seus desejos, suas vulnerabilidades, que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas, em que tais saberes se articulam a mecanismos de poder, cujo resultado acaba sendo a produção de uma infância governada, segundo normatividades da sociedade que se empreende.

Narrando a Modernidade a partir de outras paragens, Foucault incita o leitor a uma atitude crítica sobre o presente quando assevera que “é preciso tentar fazer a análise de nós mesmos como seres históricos determinados, até certo ponto, pela *Aufklärung*” (*Ibidem*, p.345), fazermos assim uma “ontologia histórica de nós mesmos” (*Ibidem*, p.347).

Nesse sentido, ao observarmos as narrativas que dispõem a Modernidade como época que afirma a si mesma como “um período que formula sua própria divisa, seu próprio preceito e diz o que tem de fazer, no que concerne à história geral do pensamento tanto quanto ao seu presente” (FOUCAULT, 2011, p.262), entendemos essa uma chave possível para pensarmos toda preocupação acerca da educação da infância que desponta principalmente a partir do século XVII, coadunada a um *ethos* sobre o qual o indivíduo da Modernidade se veste.

Esse feito compõe o que se chama de racionalidade governamental, a saber, governamentalidade⁵⁶, racionalidade essa que procura, a partir de um exercício econômico, menos dispendioso e mais produtivo do poder, compor uma maquinaria de governo que envolve o conhecimento da coisa a ser governada e o desenvolvimento de estratégias de intervenção. Inseridos nessas estratégias de intervenção estão os aparatos pedagógicos e a existência de uma variedade de especialistas, os quais estão autorizados “a falar por e sobre”, a partir do referencial cientificista.

A *expertise*, neste cenário, constitui-se, portanto um desdobramento importante da governamentalidade, momento em que a produção de saberes vai compor o universal infantil e retira, supostamente, do campo da política os investimentos do poder, conferindo certa neutralidade e revelando sua faceta produtiva e positiva que, ao final das contas, produzirá práticas altamente normalizadoras que tendem ao autogoverno, sob o diapasão do sujeito normal. A proliferação dos *experts* e seus saberes afetam as relações entre adultos e crianças, crianças e crianças, constituindo modos de vê-las e justificando os projetos em relação aos seus futuros.

Numa relação que se estabelece ao “modo de gangorra” (CORAZZA, 2002b), o mundo adulto ora pende para um enaltecimento da infância, como chave explicativa do que somos, ora recai para uma agilização dos processos de adultização precoce. Este movimento, porém nunca está apartado de um processo histórico onde várias angulares compõem o que chamamos hoje de infância.

⁵⁶ Em seu curso “Segurança, território e população”, Foucault explicita claramente o que entendia por governamentalidade: “E com essa palavra quero dizer três coisas: 1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. 3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado” (2008, p.291-292).

Como assevera Marín-Díaz, muitos sentimentos contraditórios acerca da infância povoam o imaginário dos cidadãos nas sociedades contemporâneas:

Esses sentimentos contraditórios desenham-se em torno de quatro eixos sobre os quais se concentram os debates mais recentes a propósito da infância: *a criminalidade* – entre as crianças em perigo e as crianças perigosas; *a sexualidade* – entre o abuso sexual de menores e a erotização dos corpos infantis; *o trabalho* – entre o trabalho infantil e o direito e a necessidade de trabalho de algumas crianças; e a *educação* – entre os direitos e os deveres educativos das crianças. Em torno desses eixos, as mais fortes tensões morais entrecruzam-se com os interesses políticos e econômicos em uma disputa por manter, transformar ou controlar o que são e o que pode ser apanhado e apreendido da experiência das crianças através da noção de *infância* (MARÍN-DÍAZ, 2010, p.205-206).

Os estudos sobre a infância, numa perspectiva pós-estruturalista, procuram, enfim, problematizar o aparente lugar de calmaria, que se anuncia isento de relações de poder, espaço de silenciamento e repetição o qual tem sido constituída a infância, na tentativa de extrair visibilidades, direcionar focos de luz sobre pontos pouco iluminados, procurando provocar fissuras em estruturas já constituídas que determinam o que, como e porque os sujeitos infantis da contemporaneidade são/foram forjados. Lugar esse também considerado como messiânico, ao estabelecer os saberes necessários à geração atual, com vistas a um futuro de previsibilidades.

Perspectivar a infância problematizando-a como uma invenção, permite percebê-la no seu engendramento no contexto social moderno; uma forma de inquirirmo-nos sobre o que se está fazendo dela (e de nós mesmos) em nosso tempo presente. Trazer também, como detritos e corpos que são arrastados na torrente discursiva, os autores a partir dos quais nos inspiramos a conversar sobre a infância é, de certa forma, uma tentativa de fazer exatamente o que propriamente essa linha de pensamento se propõe: dessacralizar os lugares instituídos, os monumentos discursivos, de modo a fazê-los

entrar no jogo⁵⁷, uma vez que, a despeito de muitos acharem-se imunes, dele não se pode escapar. A possibilidade estaria então e somente no salto, por alguns segundos, que se dá para fora do aquário (VEYNE, 2009), sem, contudo, deixarmos de ser mais um habitante dele, para tão logo retornarmos na mesma velocidade.

⁵⁷ Quando utiliza o termo jogo, Foucault (2006c) se refere certo conjunto de regras de produção de verdade.

5 Composições possíveis de um quadro que se forma

*Estou hoje vencido, como se soubesse a verdade.
Estou hoje lúcido, como se estivesse para morrer,
E não tivesse mais irmandade com as coisas
Senão uma despedida, tornando-se esta casa e este lado da rua
A fileira de carruagens de um comboio, e uma partida apitada
De dentro da minha cabeça,
E uma sacudidela dos meus nervos e um ranger de ossos na ida.*

*Estou hoje perplexo, como quem pensou e achou e esqueceu.
Estou hoje dividido entre a lealdade que devo
À Tabacaria do outro lado da rua, como coisa real por fora,
E à sensação de que tudo é sonho, como coisa real por dentro.*

Álvaro de Campos

Chega-se a um tempo em que pesquisador e pesquisa encontram-se para dizer a que vieram. Na realidade, um problema de pesquisa só pode ser engendrado a partir dos encontros que tivemos com o que se “pensa sobre”, com as teorizações que já foram produzidas. E esses encontros nos direcionam a perguntarmo-nos o que estamos fazendo desse movimento que nos tomou de assalto, para prestarmos conta “às/aos outras/os, que também investigam e pensam territórios teóricos, para que a interlocução se estabeleça com os materiais aproveitáveis, e também se processe com os resíduos a serem dejetados” (CORAZZA, 2002a, p.106).

Eis então os restolhos de tudo que se viu, viveu e pensou, ao adentrarmos nos labirintos a que essa pesquisa percorreu. Tal como peças de um jogo de encaixe que possibilita vários desenhos⁵⁸, de formas e contornos diversos, um primeiro retrato correspondente ao impacto trazido pelo “arrastão” discursivo acerca da infância, foi alicerçado nas recolhas de um exercício analítico do presente.

⁵⁸ Semelhante à imagem do tangram.

Intenciona-se, neste capítulo, trazer à baila os discursos, retomar suas temáticas recorrentes e as práticas sobre a infância numa perspectiva de governo da população, na acepção de Michel Foucault. Partindo da premissa de que não somos somente o alvo de um poder, mas participamos de sua transmissão e emanção, entendemos, ancorados em Aquino (2011, p.207), que

defrontar-se com os processos de governamentalização na atualidade educacional exige um esforço ético-estético tão dissonante quanto despudorado, tão intensivo quanto inusitado, sempre com vistas a uma aproximação desobstruída à capacidade tanto de resistir quanto reinventar(-se) continuamente. Para tanto, é à problemática da colonização psicopedagogizante da liberdade, e não à sua defesa abstrata e genérica, que se deveria proceder analiticamente.

Erigir os discursos sobre a infância, na tentativa de esgarçá-los em seu tecido, de forma a possibilitar a irrupção de passagens, fendas, respiros, que suspendam, ponham em xeque as imagens que construímos da mesma.

Um recente documento produzido pelo MEC⁵⁹ enumera os direitos que as crianças que frequentam uma instituição de educação infantil possuem: direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene e à saúde; direito a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade; imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto e à amizade; direito a expressar seus sentimentos; direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche e direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. Em contrapartida a estes, o mesmo documento apresenta as práticas, por parte dos profissionais que trabalham diretamente com as crianças e de uma política de educação da primeira infância, as quais devem ser feitas para consecução dos mesmos. As crianças devem então ser providas de cuidados no seu aspecto físico, psicológico e social. Garantir sua sobrevivência, alimentar seus desejos e esperanças, amá-las em sua

⁵⁹ Trata-se do documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, Brasil/MEC, 2009.

diversidade e especificidade, ensiná-las a cuidarem de si - estas são algumas das tarefas que a instituição de educação se impõe na contemporaneidade⁶⁰.

Tal documento, como os demais produzidos pelas organizações internacionais, órgãos governamentais, com a colaboração de pesquisadores da área, trazem em sua materialidade, um excesso discursivo o qual promove um lugar especial para a infância do final do século XX e início do século XXI. Excesso essa que revela, segundo Corazza (2002a, p.116-117), não:

uma “realidade intrínseca da criança”, que seja mais verdadeira do que a outra, tampouco um consenso lingüístico estabelecido, com base na boa vontade e no espírito fraterno do gênero humano, e sim formações históricas. Formações que constituem coordenadas sociais, culturais e de subjetivação – produzidas em condições históricas determinadas, dentro de certos regimes, relações e lutas de poder, saber, verdade -, que atendem a necessidades práticas e a propósitos pragmáticos específicos, levando-nos a chamar as crianças de crianças.

A esse respeito, Marín-Díaz, utiliza o termo “campo discursivo”, para definir o conjunto de vozes, práticas e saberes produzidos acerca de determinado objeto:

O campo discursivo, assim entendido, é configurado a partir dos investimentos sobre a infância como objeto e sujeito de saber e de poder e, por isso, é constituído por e através de uma série complexa de relações e interações entre discursos provenientes de sistemas e ordens diferentes. Ele é um espaço aberto onde se localizam discursos das disciplinas que fazem da infância seu objeto de conhecimento (Psicologia Infantil, Pediatria, Trabalho ou Serviço Social, Pedagogia,

⁶⁰ De acordo com o *Plano Nacional pela Primeira infância*, formulado pela Rede Nacional pela Primeira Infância, em dezembro de 2010, “todas as crianças pequenas devem ser cuidadas e educadas em ambientes seguros de sorte que cresçam saudáveis, vivazes, com amplas possibilidades de aprender. A última década forneceu mais evidências de que a boa qualidade dos programas de cuidados e educação na primeira infância, na família e em programas mais estruturados tem impacto positivo sobre a sobrevivência, o crescimento, o desenvolvimento e o potencial de aprendizagem da criança” (DIDONET, 2010, p.9).

Segundo o referido plano, elaborado nos moldes do Plano de Ação da UNESCO, em Dacar (2000), tais programas devem ser abrangentes e enfocar todas as necessidades da criança, inclusive saúde, nutrição e higiene, assim como seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Parcerias entre governos, ONGs, comunidades e famílias devem ser fomentadas para ajudar a garantir o provimento de programas de cuidados e educação de boa qualidade às crianças, principalmente àquelas em situações mais desfavoráveis, por meio de atividades centradas na criança, focadas na família, baseadas na comunidade e apoiadas por políticas nacionais, multissetoriais e com recursos adequados.

etc.) e dos saberes das pessoas sobre a infância, cuja sistematicidade é menor e cuja delimitação e precisão conceitual são difusas ou apagadas pelos conhecimentos disciplinares. Esse último grupo de saberes é produto das experiências, das práticas que são transmitidas como saber popular (dos velhos aos jovens), como também pode ser o resultado da apropriação que os sujeitos sociais fazem das informações que lhes chegam das disciplinas *científicas* por duas vias: pelos *experts* no cuidado e na atenção às crianças (médicos, professores, trabalhadores sociais, psicólogos infantis) e pelos meios de comunicação (programas de televisão, revistas, rádio, livros de auto-ajuda, etc.) (MARÍN-DÍAZ, 2010, p.207).

O vigor do que se apresentou em termos de discursividade foi o que nos chamou a atenção de início. Era como se fôssemos arrastados por um turbilhão de tal amplitude que dificilmente poderíamos desfocar nossa visão das coisas vistas até elevá-las à visibilidade de uma época. Crianças como sujeitos de direitos, atores sociais e produtoras de cultura, a infância como lugar de proteção e perigo, a conquista da cidadania via dispositivos de inserção na vida civil, a correlação educação-saúde-empoderamento econômico, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar, a infância como janela de oportunidades, a infância como construção histórica, a necessidade de um aparato legal que garanta à criança o direito à vida, à saúde, à educação, ao acolhimento e à capacidade de expressão, todos esses são discursos que constituem a infância na atualidade.

Esse exercício de suspeição sobre aquilo que nos constitui enquanto sujeitos procura também nos afastar da tentação das explicações científicas positivistas ou críticas acerca de conceitos como o de homem, razão, consciência, progresso, história etc.

Tal circulação de ideias denotaria práticas de governo sobre o infantil, as quais ultrapassam o nível micro para fazerem parte de uma economia de governo. Perguntávamo-nos então: de quais infâncias/crianças se fala? Como as formações discursivas e não discursivas sobre a infância e as crianças estão inscritas nas preocupações governamentais? De que forma a infância e as crianças fazem parte das tecnologias de governo?

Convém, neste ponto, um esclarecimento. Ao tracejarmos uma definição da palavra governo, percebemos que a mesma se enquadra num amplo leque de significações, que vão desde as instâncias da família e da casa, quando destacamos a *oikonomia*⁶¹, até o nível das ações relativas ao Estado. Se quisermos adentrar um pouco mais, podemos considerar também as práticas de governo da conduta que os indivíduos estabelecem consigo mesmos, entretanto, não podemos deixar de ponderar que, a partir da Modernidade, houve uma crescente estatização das ações de governar quanto das relações de poder (VEIGA-NETO; LOPES, 2007), de modo que, quando pensamos em governo, instantaneamente imaginamos as formas de condução de um determinado Estado-Nação em relação à sua população.

Ao crermos unicamente nessa possibilidade de ação, não damos atenção às outras esferas pelas quais somos atravessados diuturnamente. Emprestando a conceituação foucaultiana de governo, qual seja, um conjunto de ações que objetivam conduzir deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros (FOUCAULT, 2010a) ampliamos o campo de significações da palavra e vislumbramos que as ações de governo das crianças, por exemplo, se passam na escola, na família, na mídia, no campo das relações internacionais, nas manifestações culturais, enfim, em todas esferas da vida⁶².

Para darmos início à problematização da noção moderna de infância e dos discursos que a atravessam, iniciamos a discussão do governo dos infantis, destacando duas angulares de discurso sobre a infância, a saber, a do risco e a da cidadania⁶³. Tais discursos, acreditamos, imbricam-se mutuamente, mas consideramos relevante enfatizá-

⁶¹ Em Xenofonte, encontramos o termo *oikonomia* em referência às atividades de administração da casa, dos negócios e da família (AGAMBEN, 2011).

⁶² Quando falamos de governo, é importante frisarmos, queremos ultrapassar concepções unilaterais e maniqueístas tais como as de dominantes/dominados, bem/mal, certo/errado etc. Nos jogos de verdade os quais estamos inseridos há sempre uma tensão entre poder e liberdade. Uma relação de mutualismo, diríamos. Só há poder se pudermos contar com a ideia de liberdade. A liberdade torna-se a medida de movimentação dentro do campo de poder.

⁶³ Para efetivação de tal entrada recorremos a autores como Robert Castel, Salete de Oliveira, François Ewald, Maria Isabel E. Bujes, Giorgio Agamben e Lynn Hunt.

los separadamente, uma vez que fazem parte do mecanismo governamentalizador do Estado Liberal, firmando linhas de força importantes na constituição do que hoje chamamos vida infantil.

Menos do que estabelecer um nexo causal para o que se apresenta hoje como infância com o objetivo de justificar formas de vida atual, a escolha então posta pretende jogar luz às questões apresentadas no início da pesquisa. As temáticas do risco e da cidadania, entendemos, têm correlação direta com o que se apresenta em termos de políticas públicas de intervenção na primeira infância, pelo fato da mesma ter sido discursada como questão problemática mundial e, ao mesmo tempo, como possibilidade de intervenção certa das políticas sociais, porque as crianças pequenas são consideradas “maleáveis” e suscetíveis à influência externa, justificando escolhas no que diz respeito às ações curriculares, conformando um tom moralizador às mesmas.

O cidadão é principal personagem nesse contexto, mais especificamente o cidadão infantil. É a partir dele que uma série de intervenções que vão desde o conhecimento cada vez mais aprofundado de sua natureza e características, até o estabelecimento de normativas e critérios para o bem viver, são realizadas. Configuração de uma gestão da população baseada no escrutínio e na normalização da vida.

5.1 Da infância em risco ou do risco da infância

*Investir na infância é responder ao presente e,
simultaneamente, lançar as bases do futuro.
Priorizar a infância, no conjunto de muitas outras demandas, é uma estratégia
inteligente para obter ganhos sociais e econômicos superiores
aos gerados por qualquer outro investimento.
No entanto, para as crianças, mais importante do que preparar o futuro é viver o presente. Elas
precisam viver agora e na forma mais justa, plena e feliz.*

Vital Didonet

Assiste-se, especialmente na última década do presente século, um investimento massivo do Ministério da Educação Brasileiro em programas de inclusão das crianças de 0 a 05 anos na Educação Infantil, seja por conta da formulação de orientações gerais aos governos locais para implementação da educação infantil nos seus sistemas de ensino, seja na formulação de documentos norteadores dos projetos pedagógicos das instituições destinadas à primeira infância. Tal investimento está relacionado à ideia, a qual vem sendo propagada mundialmente, de que a educação infantil é um meio poderoso para combater os “males futuros” da população. Como peça ilustrativa, destacamos que uma das metas propostas pelo *Fórum Mundial de Educação para Todos*, realizado em Dakar na virada do século XXI foi a expansão e melhoria do cuidado e educação com a primeira infância.

O objetivo deste tópico é apresentarmos, em linhas gerais, a inserção da infância na gestão da população, o qual tem início nos primórdios do século XVIII e apogeu a partir do final do século XIX chegando até os dias atuais. Associada a essa inserção está a noção de risco, com seu duplo, a segurança, como mecanismos de regulação das populações. Intenta-se ainda iniciar, ainda que timidamente, a problematização da noção de cuidado e proteção a que a infância está submetida, presentes na maioria dos discursos educacionais da atualidade.

Fase inicial do que chamamos de vida humana, a primeira infância tem sido atualmente discursada como questão problemática mundial e, ao mesmo tempo, como possibilidade de intervenção certa das políticas sociais, porque as crianças pequenas são consideradas “maleáveis” e suscetíveis à influência externa. Organizações internacionais, tais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, e o Banco Mundial, foram criadas a partir da segunda metade do século XX com o propósito de dar assistência emergencial às crianças do pós-guerra, posteriormente dando continuidade em sua atuação junto à infância, estabelecendo projetos e programas de caráter assistencial-educativo em nível mundial. Tais organizações, consideramos, tornaram-se a partir de então mecanismos importantes de governo do infantil, ditando, sob o signo do discurso humanitário, os modos de vida das crianças e das suas famílias.

A inserção, nos discursos proliferados em prol de um investimento cada vez mais antecipado na infância, da importância da educação da infância para o desenvolvimento de fatores de resiliência, autoestima, autoproteção e independência econômica, (UNICEF, 2007), opera numa lógica governamentalizadora de cunho neoliberal. São termos de inspiração *psi* que se coadunam com os interesses mercadológicos de produtividade e elevação do poder de compra.

Operando um deslocamento da lógica liberal, o neoliberalismo produz mecanismos de incitação à liberdade, sob a forma de competição (VEIGA-NETO, 2011). Passa-se então de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, onde a liberdade é produzida e consumida ao mesmo tempo. Mais do que “fazer uso de”, consumir representa pertencer a um novo mundo, um mundo criativo, o qual exige dos indivíduos que nele habitam a capacidade de gerir sua própria vida com seus (in)fortúnios. Destaque há de ser dado ao conceito de resiliência, o qual ultimamente tem sido validado por todos campos do saber, em especial a educação e a psicologia, respingando na configuração das políticas dirigidas às crianças e jovens.

Em um artigo veiculado pela internet verificamos como a ideia de resiliência⁶⁴ tem circulado pelos diversos meios, inspirando o cidadão a lidar com as adversidades da vida.

Os cenários da situação da humanidade, especialmente nos países centrais, são perturbadores. As crises escondem grande padecimento humano, especialmente dos mais vulneráveis dos quais quase ninguém fala. Face a esta situação devemos resistir e viver a resiliência, vale dizer, aquela atitude de enfrentar com destemor os problemas, dar a volta por cima e aprender dos revezes da vida, pessoal e coletiva (BOFF, 2012).

Tal chamamento a “passar pelo fogo e pela água”, de forma a “integrar em si os opostos e crescer na identidade pessoal” (*Ibidem*) tem sido recorrente e convocado a população ao esforço pelo crescimento pessoal, numa lógica fomentadora do mérito. Conforme o que nos mostra Oliveira (2011) a felicidade e o sucesso apresentam-se hoje como metas a serem perseguidas. A constituição de “felizes” passa pelo investimento de uma educação voltada para a formação de crianças e jovens resilientes, “aqueles de tudo suportam, toleram e acolhem” (OLIVEIRA, 2011, p.92). Sob a bandeira da justiça social, diversos projetos e programas têm sido dispostos com o objetivo de identificar precocemente e intervir sobre os fatores que possam comprometer os futuros cidadãos no alcance da sua felicidade, fatores esses que estão relacionados à saúde, ao bem-estar e à educação⁶⁵.

A resiliência estaria, então, profundamente interligada com o apaziguamento das rebeldias:

Crianças e jovens incididos, do ponto de vista político, pelos investimentos de uma educação para a resiliência [...], valorizada na formação, produção e restauração da melhoria de si e da melhoria dos

⁶⁴ Termo advindo da física, a resiliência descreve a capacidade de um material sofrer um impacto e voltar ao seu estado original. Adaptado pela psicologia, relaciona-se à capacidade do indivíduo de sobreviver às adversidades de toda ordem, evoluindo para desfechos positivos. Essa ideia, pensamos, coaduna-se com o mito dos “homens que se fizeram por si próprios”, aqueles que, apesar das condições desfavoráveis da vida conseguiram elevar-se, ocupando lugares de destaque na sociedade.

⁶⁵ Tais como os programas estatais relacionados diretamente à gestão das famílias nas áreas econômica, de saúde e social: *Programa Saúde da Família, Bolsa-Família, Brasil Carinhoso* etc.

outros, pelo assemelhamento resiliente do mesmo para chegar, por outras vias, ao vínculo entre tolerância e segurança. Semelhança dissolvida e ao mesmo tempo renovada nas medições e projeções de cálculos probabilísticos governáveis, voltados ao governo de todos por cada um (portanto, democrático); medianos e individualizados (derivados de incontáveis nivelamentos pastorais); de suportar um impacto e refazer o estado original, não como aquele que era, mas modulado por estados conformados ao que pretende ser em condições de tolerância e, desta maneira, pela capacidade de sustentar um determinado estado governável e governado, pela vida tomada sob controle e gestão resiliente. (OLIVEIRA, 2011, p.97-98).

A individualização da responsabilização torna-se uma tônica a ser proclamada. O investimento cada vez mais precoce na criança e nas suas competências pessoais, dentre as quais se destaca a autonomia e a criatividade, coaduna-se com um apagamento de pontos de resistência, uma vez que é imputada ao indivíduo uma ideia de conquista pelo mérito.

A estratégia preconizada nas atuais políticas educativas para a primeira infância baseia-se na noção de risco social, ou seja, o oferecimento de uma educação “antecipada” poderá eliminar fatores que contribuem para o aumento da pobreza, da fome e da mortalidade infantil, controlando assim o campo probabilístico da gestão da população. Tal discurso encontra-se vinculado fortemente ao equacionamento de uma política econômica autorreguladora, ao fomento tecnologia neoliberal de governo.

Intervir nessa primeira etapa, com um programa de educação infantil de qualidade, é uma estratégia inteligente e eficaz, como atestam pesquisas recentes, pois garante uma vida mais plena para toda criança de qualquer ambiente sócioeconômico, possibilitando que as crianças vivam uma infância mais feliz, sedimenta a base do desenvolvimento pessoal posterior, assegura maior resultado na educação escolar, traduzido em melhor aprendizagem no ensino fundamental e médio, aumenta ganhos financeiros futuros e reduz gastos posteriores em programas sociais (DIDONET, 2010, p.38).

A noção de risco foi encampada por diversas ciências tais como a sociologia, a psicologia e é força motriz da estatística social, quando relacionada à gestão de populações, fazendo parte de cálculos de organização e intervenção social. O risco é

“fabricado” a partir de marcadores de normalidade, marcadores esses que se relacionam mais a questões individuais do que sociais, numa lógica de responsabilização do sujeito que se encontra *na condição* de risco⁶⁶.

A partir dessa lógica, os riscos que a infância está submetida (ou representa) encontram-se no centro das discussões e disputas no plano ideológico, das políticas sociais e das iniciativas práticas. Mais do que preocupação humanitária com fatias populacionais em situação de pobreza, as práticas que se dispõem a controlar e/ou precaver ameaças objetivas constituem uma estratégia de governo.

Quando adotadas pela política social e pelas práticas profissionais de escolaridade, as tecnologias de “risco” introduziram questões de governabilidade que transformaram crianças e famílias em entes socialmente perigosos. Quando se trata de indivíduos como membros de uma população “de risco,” por exemplo, o objetivo é geralmente antecipar e impedir um acontecimento indesejável, como o alcoolismo ou o fracasso escolar. Os atos individuais são menos importantes que a combinação de fatores de “risco” que define uma população como um todo (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p.138-139).

Segundo Ewald (1991) nada é em si mesmo um risco, mas os eventos podem suscitar a possibilidade de riscos. As estratégias relativas à segurança fazem parte de uma racionalidade que procura rearranjar os elementos da realidade de modo a cercar os perigos possíveis. Os riscos, arriscaríamos, estão relacionados à possibilidade de cerceamento de uma “vida normal”, a partir de parâmetros construídos contingencialmente. Estar “em risco” ou constituir-se “como um risco” dependerá do lugar ocupado e das condições a que está submetido certo extrato da população. A infância é, atualmente, o segmento da população mais apontado como potencialmente em risco e, possibilitando a geração de novos riscos.

⁶⁶ Segundo Hünning (2007), podemos pensar num movimento duplo quando pensamos no risco quando atrelado à infância ou adolescência: o *risco para a criança/adolescente*, ou seja, dado a partir da falta de condições para seu desenvolvimento pleno (nesse caso estaríamos falando das condições mínimas de cidadania – moradia, alimentação, cuidados, educação, saúde etc.) e o *risco representado pela criança/adolescente* quando os mesmos afrontam modos de vida já estabelecidos, tais como os que desde pequenos moram nas ruas, frequentam gangues, apresentam comportamentos violentos (vide o aumento de crimes praticados por crianças cada vez mais novas). Tal diferenciação, operando numa lógica de inclusão/exclusão, não tem contornos nítidos: a vulnerabilidade e a ameaça aproximam-se na medida em que as diferenças são tomadas, *a priori*, como perigosas.

De acordo com Cruz, Hillesseim e Guareschi (2005, p.43) é no século XIX que “a infância começa a ganhar visibilidade, sendo definida como objeto de ação e intervenção públicas em todo o Ocidente, uma vez que as preocupações relativas à preservação e à reserva de mão-de-obra começam a integrar o cenário social e político”. Ganhar visibilidade significa adentrar no cálculo da gestão da população, ser tomada como fonte de conhecimento e controle, e, portanto, apresentar um perfil desejável, em contrapartida ao qual não se poderia tolerar.

Nessa perspectiva, pretendia-se inculcar a ideia do conceito de trabalho como valor positivo e enobrecedor. Era necessário interferir nos modelos familiares de modo a introduzir hábitos “saudáveis” de vida. No Brasil, no período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, são introduzidas as ideias higienistas⁶⁷ e eugênicas no país. Inspiradas nos moldes da educação científica, as políticas de intervenção do Estado previam práticas de medição, prevenção e correção e tinham como objeto o grande contingente da população que vivia nas ruas dos centros urbanos. Preocupados com a gestão e a tutela dos perigosos são criadas instituições de sequestro, que tinham como método a educação pela disciplina do trabalho⁶⁸. Há que se destacar que o discurso da educação aparece como a grande ortopedista nessa época. Nos grandes debates governamentais, os quais conclamavam o saber científico para justificar as intervenções na população, a educação elementar firmava-se como meio de socialização e normalização. Para Durkheim (2007), por exemplo, a sociedade moderna do início do século XX passava por uma grande crise da moralidade, de modo que se fazia urgente um investimento no sentido de aplacar as paixões humanas e disciplinar os apetites desmedidos. Esse investimento somente poderia ter sucesso se, desde a tenra idade, as crianças fossem moralizadas, tendo como *locus* principal desse processo a escola. O investimento numa educação cidadã visava o fortalecimento da pátria.

⁶⁷ Segundo Gondra (2003), a conformação de uma ideia de higiene no Brasil e no mundo deu-se graças à educação, caminho privilegiado para fazer disseminar a perspectiva higienista e higienizadora, por meio dos princípios da moderação e vigilância permanentes.

⁶⁸ Não esqueçamos, porém que, juntamente a estas, conviviam outros tipos de instituição destinadas ao atendimento de crianças de outros segmentos populacionais, com objetivos e modos de atuação diferentes.

Para que o ensino da moral seja possível é preciso manter intacta a noção de sociedade. É preciso conservar a idéia de que a sociedade é a condição mesma da civilização e da humanidade. E uma vez que a pátria não é mais que a sociedade mais altamente organizada, vocês podem perceber que negar a pátria não é apenas suprimir as idéias recebidas, mas é danificar a vida moral em sua própria fonte (DURKHEIM, 2007, p.74).

A normatização dos “perigosos” passava pela instituição de campanhas de orientação à população, com vistas à formação de um novo modelo familiar⁶⁹. O discurso da medicina, do direito, da psicologia fazia-se presente nesta empreitada, justificando cada vez mais a intervenção estatal na gestão da infância. “A preocupação com o sujeito infantil, portanto, passava a se instituir cada vez mais como um problema econômico e político, alvo de inquietações de ações médicas, morais e pedagógicas” (CRUZ; HILLESSEIM; GUARESCHI, 2005, p.44).

Um dos problemas mais importantes que devem, hoje em dia, preocupar a povos e governos, é, sem duvida, o da creança. Representa a creança, de facto, a humanidade em potência; não é o embrião do homem, como já se disse, senão outra coisa totalmente distinta: é a creança uma fracção da coletividade em via de transformar-se e de integrar o capital humano com valores sempre renovados. Por isso, o problema da creança deve ser focalizado de modo diverso do que o tem sido até ao presente: é um problema sui-generis, é o problema dos problemas, porque d’elle vai surgir tudo o mais, a vida que se expande em sua floração mais aprimorada, o porvir do homem que se sobrepõe a todas as causas do definhamento e menoscabo que sobre elle incidiram, até erguer-se triumphante no dorso alcandorado dos tempos! (DELFINO, 1930, *Apud* ANDRADE; SILVA JÚNIOR, 2007, p.429).

Uma constante preocupação com a prevenção insere-se neste cenário: a partir da constatação de altos níveis de mortalidade infantil, a medicina inseriu-se numa empreitada higienista com o objetivo de moralizar a família e instruí-la sobre os hábitos de cuidado com seus filhos; o direito, diante do aumento da taxa de criminalidade envolvendo os “menores”, criou códigos normativos e punitivos relativos a essa faixa etária; a psicologia e a pedagogia, em atuação conjunta, organizaram aparatos

⁶⁹ Segundo Donzelot (2001), promover condições de educação tornou-se bandeira essencial, a partir do século XVIII, dos pensadores e dos governos. Essa educação deveria ser dada primeiramente na família e a constituição de um projeto moralizador das famílias foi desenhado, de modo a difundir o modelo da família nuclear, referencial da paz civil.

educacionais com o intuito de produção de um sujeito sadio e ativo e autogovernado. Coube também à psicologia, a organização de técnicas e estudos experimentais com o intuito de classificação dos indivíduos nos padrões de (a)normalidade, possibilitando ações de prevenção e correção.

Aliada à normalidade, no século XIX, com o advento da psiquiatria, a questão da infância aparece relacionada à figura do patológico (FOUCAULT, 2002). Os comportamentos considerados anormais são, para a psiquiatria, aqueles relacionados às condutas infantilizadas.

A infância, como fase histórica do desenvolvimento, como forma geral de comportamento, se torna o instrumento maior da psiquiatrização. E direi que é pela infância que a psiquiatria veio se apropriar do adulto, e da totalidade do adulto. A infância foi o princípio da generalização da psiquiatria; a infância foi, na psiquiatria como em outros domínios, a armadilha de pegar adultos (*Ibidem*, p.386-387).

Quando se introduz na questão do controle social a figura do louco e da criança, os quais representam, junto com os criminosos, elementos de periculosidade à ordem e ao progresso da sociedade, verifica-se uma variância, por parte das instituições, no atendimento destinado a esse grupo. Enquanto que os últimos (criminosos) deveriam ser punidos, os primeiros (loucos e crianças) deveriam ser tratados, tutelados, prevenindo-se a degradação futura (ALVAREZ, 2003). No caso das crianças, esse tratamento/tutela perpassa a instituição educativa. Segundo Durkheim, educá-las passou a significar inscrever na sua subjetividade os três elementos constituintes da moralidade (FERNANDES, 1996, p.63): o espírito de disciplina, o espírito da abnegação e a autonomia da vontade (submissão esclarecida).

Na contemporaneidade, a questão do risco é operada a partir dos mecanismos de poder. Diferentemente da noção de perigo (a qual está relacionada à imprevisibilidade), o risco tem um componente probabilístico e caracteriza-se por uma forma de se relacionar com o futuro. A noção de risco visa à modificação do próprio presente, mediante a antecipação do futuro, que passa a reger a relação com o tempo atual (HILLESHEIM; CRUZ, 2008). Mediante o cálculo das probabilidades e do controle de

todas as variáveis da vida, pode-se prever (e prevenir) o que irá acontecer. “Nesta perspectiva, o futuro é um tempo projetado no presente” (*Ibidem*, p.197).

Para Castel (2004), paradoxalmente, as sociedades modernas, as quais são equipadas com um número infindável de bens materiais e de proteções, são aquelas onde o sentimento de insegurança atravessa todos os estratos sociais, levando-o a formular a hipótese que a insegurança moderna não se caracterizaria pela ausência de proteção, mas sim por uma busca frenética e incessante de segurança, a qual, por sua vez, retroalimentaria o sentimento constante de insegurança. Estar protegido seria então, estar armazenado. À medida que a sociedade alcança novas metas no que diz respeito à gestão da segurança, outras novas metas surgem, dando lugar a novos riscos⁷⁰ até então inexistentes. Instaura-se, pois um constante mal-estar com relação ao porvir:

La imprevisibilidad de la mayor parte de esos “nuevos riesgos”, la gravedad y el carácter irreversible de sus consecuencias, hacen que la mejor prevención consista a menudo en anticipar lo peor y en tomar medidas para evitar que eso advenga, aun cuando sea muy aleatorio (CASTEL, 2004, p.78).

A noção de risco alimentaria assim uma demanda desesperada por segurança, dissolvendo a possibilidade de estar protegido. Na trama social a associação de proteções, vinculadas aos direitos sociais, converte o indivíduo em foco das atenções de instituições diversas, criadas para garantir tal asseguração. Todo esse debate é fundamental para compreensão das formas de governo contemporâneas, sendo a gestão da segurança e do risco consideradas como operadoras das políticas públicas.

Segundo Cesar Candiotto, a atuação recorrente dos dispositivos de segurança nos estados contemporâneos, mediante aparelhos encarregados da segurança públicas e

⁷⁰ Castel (2004) afirma que existe uma dificuldade crescente em assegurar-se contra os riscos “clássicos” e que pareciam ter sido neutralizados, como os acidentes, as doenças, o desemprego, a incapacidade de trabalhar devido a idade e a própria incapacidade. De acordo com essa linha, os sistemas de proteção foram erodidos e, com a debilidade do Estado Nacional desde os meados da década de 70 do século XX, os indivíduos e grupos que sofrem as mudanças socioeconômicas geradas a partir de então, encontram-se em situação de vulnerabilidade, surgindo frente ao futuro um desassossego que alimenta a instabilidade civil. Aparece assim uma nova geração de riscos, ou talvez, como diria Castel, ameaças percebidas como tais. São eles os riscos industriais, tecnológicos, sanitários, naturais, ecológicos, próprios da Modernidade.

políticas de seguridade social, constitui uma sedimentação do biopoder na forma de biopolítica. O Estado de Bem-Estar social, em sua racionalidade, promove, por meio de uma reconfiguração da biopolítica⁷¹, “um novo pacto de segurança entre as instituições políticas e os cidadãos. A partir desse pacto, as instituições reguladas pelo Estado tentam garantir que a vida está protegida diante das mais diversas incertezas, acidentes, prejuízos e riscos” (CANDIOTTO, 2011, p.91). Como exemplo, situam-se a seguridade social nas áreas da saúde, economia e assistência social.

Quando esse pacto é rompido por qualquer um dos lados (cidadãos ou Estado) são acionados os dispositivos de segurança. No caso do rompimento pelos cidadãos o Estado extrapola os limites jurídicos e intervém a partir de mecanismos extralegais, eliminando os potencialmente perigosos, justificando sua atuação em nome da vida da população. No caso do Estado romper o pacto, assevera Candiottto, apesar da desconfiança da população em relação à garantia da vida por parte do Estado, tem-se a sensação de que a vida continua a ser regulada pelas instituições políticas. Isso se configura como uma regulação própria da biopolítica, pois, apesar de sob o ponto de vista jurídico uma das funções do Estado é a manutenção ou a restituição da ordem, “da perspectiva da racionalidade governamental, esses Estados atuam não para preservar o pacto e proteger as garantias individuais, mas para fortalecer a *administração da desordem* (Ibidem, p.93), reforçando a necessidade de reconfiguração de sua soberania e de seu poder de deixar matar.

Às pessoas que estão mais próximas da atuação dessas políticas regulatórias, potencialmente ameaças para a paz civil, são justificadas diversas intervenções por parte do Estado, intervenções essas conclamadas pelo extrato “normal e politicamente

⁷¹ Foucault (1997, p.89) descreve sumariamente biopolítica como “a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidades, raças...”. Esse poder sobre a vida desenvolveu-se em dois polos interligados: o primeiro polo centrou-se no corpo como máquina, no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças e no crescimento de sua utilidade e docilidade – a disciplina. O outro, centrou-se no corpo-espécie e seus processos biológicos: proliferação, nascimento, mortalidade – processos feitos por meio de uma série de intervenções e controles reguladores da população. Trata-se de “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. A biopolítica lida com a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e problema de poder, acho que aparece nesse momento” (FOUCAULT, 2005, p.292-293).

correto” da população. Ao lado dessas políticas de atuação onde o limite de fazer viver e deixar/fazer morrer é muito tênue, surgem então as políticas antecipatórias e preventivas, as quais as crianças são o alvo principal.

Os problemas críticos continuam: a cada ano morrem mais de 10 milhões de crianças, embora a maioria dessas mortes pudesse ser evitada; 100 milhões de crianças ainda estão fora da escola, 60 % das quais meninas; 150 milhões de crianças sofrem de desnutrição; e o HIV/ AIDS propaga-se a uma velocidade catastrófica. Há pobreza, exclusão e discriminação persistentes e os investimentos em serviços sociais são insuficientes. Além disso, a carga da dívida, os excessivos gastos militares desproporcionais com as exigências de segurança nacional, os conflitos armados, a ocupação estrangeira, a manutenção de reféns, entre outros fatores, podem criar obstáculos às medidas adotadas nacionalmente para lutar contra a pobreza e assegurar o bem-estar das crianças. A infância de milhões de seres humanos continua sendo destruída pela necessidade de trabalhar em condições de perigo e exploração, a venda e o tráfico de crianças, incluídos os adolescentes e outras formas de maus-tratos, descuido, exploração e violência (Organização das Nações Unidas, 2002, p.18).

Conduzir uma população não requer unicamente a extração e a formação de saberes sobre a mesma; há necessidade também de se produzirem registros para quantificar os seus aspectos mais característicos e propor intervenções, com base nos dados coletados. A utilização da estatística como conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam o governo possibilita a economia de poder e a utilização de estratégias de ação que guiarão as políticas de intervenção.

A taxa de mortalidade de menores de 5 anos, comumente conhecida por sua sigla – TMM5 – ou simplesmente como a taxa de mortalidade na infância, indica a probabilidade de morrer entre o nascimento e precisamente os 5 anos de idade, expressa por mil crianças nascidas vivas, quando sujeitas às taxas de mortalidade correntes. Apresenta inúmeras vantagens como barômetro do bem-estar da criança, de maneira geral, e da saúde da criança, em particular (UNICEF, 2007, p.2).

Tendo como superfície de aplicação o corpo-espécie, a biopolítica intervém e controla práticas cujos focos são as taxas de natalidade, mortalidade, a saúde pública e a segurança, de modo a atingir a população tanto em termos biológicos quanto de poder.

“Olhar e decifrar. Analisar e prescrever. Controlar e prever. Diagnosticar e prever. Diagnosticar e prever. Verbos que supõem atos, configurando, igualmente, uma gramática de práticas correlatas a uma ciência ou a uma organização” (GONDRA, 2003, p.27). O interesse pela vida e as formas de proporcionar sua segurança tornam-se elementos centrais para a gestão econômica. “A segurança constitui um tipo de racionalidade – formalizada pelo cálculo de probabilidades que coloca a intimidade das pessoas numa zona de governo” (BUJES, 2011, p.169).

Como uma tecnologia de governo o saber estatístico tem criado regularidades as quais têm sido postas nas populações, tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão, objetivando administrar e otimizar as condutas individuais e coletivas, desde o nascimento. Quanto mais informações são produzidas, mais cálculos e probabilidades são apresentados, maiores são o escrutínio e a complexificação da vida. A informação produz a (a)normalização, regra as condutas, produz os bem sucedidos e os desviantes:

O registro civil de nascimento é a relação formal com o Estado e, conseqüentemente, com os serviços que ele provê ao cidadão. Dessa maneira, o sub-registro pode ser visto sob a ótica social como conseqüência da situação de vulnerabilidade em que se inserem as crianças de até 6 anos relacionada ao desenvolvimento socioeconômico das regiões brasileiras (UNICEF BRASIL, 2008, p.14).

Utilizando-se da técnica da comparação, a qual possibilita a checagem de diferentes dados, a ordenação dos dados e o estabelecimento de prioridades de ação, o saber estatístico descreve minuciosamente como e onde o risco está, indicando ainda medidas de prevenção.

O Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) calculado pelo UNICEF para as Unidades da Federação mostra o avanço de Estados como Alagoas e Amazonas. Desde o início do cálculo do IDI em 1999, a edição de 2006 foi a primeira em que nenhuma Unidade da Federação apresenta desenvolvimento infantil baixo (índice abaixo de 0,500). Esta edição mostra também que os Estados de São Paulo, Santa Catarina e o Rio de Janeiro estão com índice de desenvolvimento infantil elevado (índice acima de 0,800) (UNICEF BRASIL, 2008, p.10).

A prevenção surge como uma estratégia de governamentalidade. Na contemporaneidade proliferam políticas e programas de assistência à criança e às suas famílias, principalmente àquelas em condições de pobreza. Esses programas cujo viés compensatório tem o intuito de integrar as crianças ao modelo econômico vigente, são formados por parcerias entre sociedade civil e Estado⁷² e representam grande parte dessa iniciativa, configurando um narrado tom de neutralidade e cientificismo às ações.

Apesar das mudanças introduzidas pelas orientações dos órgãos internacionais ligados aos direitos humanos e pelas leis de proteção à criança, das quais podemos citar no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), encontramos em seus textos uma concepção de criança como ser essencializado, em desenvolvimento e que precisa de proteção por ser indefesa e incapaz⁷³.

Embora passado tempo considerável desde a instauração de programas de orientação às famílias, com o intuito de moralizá-las e adaptá-las à nova racionalidade vigente, os mesmos ainda postam-se como uma das prioridades em um campo de ação

⁷² Algumas iniciativas se dão por parte do Estado, como o *Programa Saúde da Família*, estratégia definida pelo Ministério de Saúde (MS) para oferecer uma “atenção básica mais resolutiva e humanizada no país”. Tal programa é operacionalizado mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes (médicos, enfermeiros, auxiliares de enfermagem e agentes comunitários de saúde) atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade. Segundo o Ministério da Saúde, a Atenção básica é um conjunto de ações de saúde, no âmbito individual e coletivo, que abrange a promoção e a proteção da saúde, a prevenção de agravos, o diagnóstico, o tratamento, a reabilitação e a manutenção da saúde. É a porta de entrada do sistema de saúde e se articula com os outros níveis de atenção (http://portal.saude.gov.br/portal/saude/cidadao/area.cfm?id_area=149).

Outras iniciativas são promovidas por organizações da própria sociedade civil. A organização social *A Criança Segura* está no Brasil desde 2001 e faz parte de uma rede internacional, a *Safe Kids Worldwide*, que integra 22 países espalhados pelos 5 continentes. Esta rede, fundada em 1987, nos Estados Unidos, tem a missão de promover a prevenção de acidentes com crianças e adolescentes até 14 anos. De acordo com suas fontes, A *Safe Kids* atua junto à comunidade com programas de prevenção, estratégia de comunicação, trabalho realizado junto aos governos, entre outros grandes esforços. A *Criança Segura* possui um programa destinado às escolas públicas e particulares, o que já gerou mais de “100 mil alunos impactados, 3 mil professores capacitados e 340 escolas envolvidas” (<http://criancasegura.org.br/>).

⁷³ Não estamos aqui a negar a especificidade e a necessidade de cuidados que tal faixa etária convoca, mas sim o modo como a criança é inserida num cálculo de poder que a insere como peça importante numa racionalidade que opera na contemporaneidade.

que alia a família à saúde e às práticas pedagógicas. A família aparece desde a Modernidade como campo de tensão, intervenção e normalização⁷⁴:

Um dos trabalhos realizados pelo UNICEF nesse sentido é o programa Família Brasileira Fortalecida. Considerando que as famílias são o espaço natural e privilegiado para garantir que todas as crianças tenham assegurados seus direitos à saúde, à educação de qualidade, à igualdade, à proteção e à participação, com a absoluta prioridade determinada pela Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos últimos anos, o UNICEF tem desenvolvido uma série de estratégias para fortalecer as *competências familiares* na atenção às crianças de até 6 anos, sempre em parceria com os governos, a sociedade civil, as empresas e as próprias famílias. A estratégia do UNICEF teve como ponto de partida a produção e implementação do Kit Família Brasileira Fortalecida, um conjunto de cinco álbuns que apresentam, de maneira completa, porém simples e prática, os direitos e cuidados necessários para as crianças desde a gestação até os 6 anos de idade (UNICEF BRASIL, 2008, p.9, grifos nossos).

Com o objetivo de fortalecer as competências familiares, a saber, “os conhecimentos, saberes e habilidades somados a afetividade e a atitudes e práticas das famílias que facilitam e promovem a sobrevivência, o desenvolvimento, a proteção e a participação das crianças até 6 anos” (*Ibidem*, p.9), o UNICEF tem como meta que tal material chegue a famílias de todos os Estados, principalmente aquelas consideradas mais excluídas, especialmente as dos quilombolas, as indígenas, as que vivem nas comunidades populares dos grandes centros urbanos, no semiárido e na Amazônia. Para o UNICEF (2005, p.7) as famílias são o “espaço natural e privilegiado para garantir que cada criança tenha assegurados seus direitos à saúde, educação de qualidade, igualdade, proteção e participação, com a absoluta prioridade determinada pela Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente”.

⁷⁴ Poderíamos remetermo-nos à pesquisa realizada por Donzelot (2001) acerca da empreitada higienista realizada na Europa do século XIX, a qual tem na família um foco importante. A ciência da higiene alia-se à família, mais especificamente à mãe, para conformar modos de agir e cuidar. Tal intervenção se dá de várias formas e em diferentes contextos: com as famílias burguesas o papel do médico de família e a publicação de manuais de orientação acerca da maternidade e puericultura; nas famílias populares a estratégia é diversa, estabelecendo vigilância mais direta, entrando as liberdades assumidas (abandono de crianças) e controlando as uniões livres (estimulando a união monogâmica e estável) no sentido de impedir as “linhas de fuga” (*Ibidem*, p.27), ou seja, a vagabundagem dos indivíduos, principalmente das crianças.

Os manuais correspondentes ao *Kit Família Brasileira Fortalecida* apresentam um conjunto de orientações às famílias⁷⁵ em nível de saúde, cidadania, psicologia infantil e educação, pormenorizando práticas recomendáveis em cada fase da idade da criança (iniciada no período pré-natal, o primeiro mês de vida, a criança até o 12º mês de vida, a criança de 1 a 3 anos, a criança de 4 a 6 anos). Mesclando cuidados necessários que devem ser dados às crianças, com orientações sobre como efetuar o registro de nascimento, a carteira de vacinação e a matrícula em instituições de educação infantil, o material ainda traz, em pequenas letras no canto das suas páginas, adágios incitadores de um autogerenciamento/autoempresariamento de si, dos quais destacamos os seguintes: *Acumule conhecimentos. Interesse-se por tudo. Também é criativo começar outra vez. Supra o que falta com intuição. Brinque: lendo histórias, cantando e desenhando. Não espere os outros; espere você mesmo. Se não encontra a solução, mude de problema. Escolha pessoas criativas como exemplo. Seja tolerante com os outros. Talvez tenham razão. Para crescer na vida, o melhor é a escola. Se uma idéia é nova, já é um bom motivo para pensar nela. Drogas! Se eu quiser parar, você me ajuda? A criatividade não depende da idade. Ao contrário, mantém a juventude. A gente se enriquece quando trabalha em grupo. A educação assegura uma vida de melhor qualidade! Participe.* Às famílias caberá, assim, a responsabilidade de ensinar, por meio de exemplos, os valores essenciais para “uma vida digna e solidária”, na convivência com a comunidade.

⁷⁵ Segundo tal material, a família é o grupo de pessoas que convivem unidas por laços de compromissos com responsabilidades mútuas, podendo ser formada por mulheres e homens que se casam ou vivem juntos, com ou sem filhos; por homens e mulheres que não são casados; por só um homem ou mulher, com ou sem filhos. Tanto o pai como a mãe têm deveres e responsabilidades em relação à sua família. Ainda, são salientadas algumas práticas recomendáveis e/ou características desse grupo: é importante que a família tenha momentos de encontro; a hora das refeições pode ser um desses momentos; parte do dinheiro da família deve ser destinada para as despesas com as crianças; a divisão das tarefas, despesas e responsabilidades deve ser decidida em conjunto e de acordo com a organização de cada família; os projetos de vida, os sonhos, os medos também devem ser compartilhados por todos. Sendo a família responsável por criar, cuidar, educar, proteger e garantir o desenvolvimento de suas crianças, devendo contar com o apoio da comunidade e do governo para tal empreitada (http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10178.htm).

Os manuais⁷⁶ também indicam “atitudes saudáveis”, que além da higiene, alimentação e sono, são importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tais como: brincar sozinha e com outras crianças; explorar a casa e a comunidade; tomar sol, antes das 10 horas e após as 16 horas; cantar e ouvir músicas e histórias; conversar com outras crianças e adultos; participar da vida da família e da comunidade, conversar e trocar ideias, rabiscar papeis, olhar livros e revistas. Figuram ainda, dentre as recomendações, princípios de uma “educação para a igualdade”, em que a criança aprende, com sua família, “o que é ser menino e menina, homem e mulher”. Todos têm direitos iguais, apesar de corpos diferentes, e podem brincar com o que quiserem, apesar de suas diferenças.

Cabe, ainda, ressaltar o papel que a pré-escola possui nas recomendações do Kit, a saber: oferecer oportunidades para que a criança possa conviver com outras crianças e adultos, conhecer e respeitar regras diferentes daquelas da sua família, aprender a compartilhar e preparar para a alfabetização. A família deve acompanhar a vida da criança na instituição de educação infantil e observar a qualidade de suas instalações, materiais, professores e profissionais. Temos aí uma empreitada moralizadora, a qual joga com o discurso da igualdade e da diversidade simultaneamente, da educação e da família como moralizadores, com o intuito de levar até os recônditos, mais do que noções básicas de cuidado e proteção, diríamos formas de agir, pensar e sentir – modos de vida – biografias.

De acordo com Popkewitz e Lindblad, a construção de classes de pessoas, a sua classificação produz, por si própria, biografias para o indivíduo, o qual é definido “de maneira normativa em relação a agregados estatísticos a partir dos quais as características específicas podem ser atribuídas a essa pessoa e segundo as quais seu crescimento e desenvolvimento podem ser monitorados e supervisionados” (2001, p.131). A diferença converte-se em risco:

⁷⁶ Tais compêndios, fazem-nos lembrar das primeiras produções sobre “medicina do lar”, criados a partir do final do século XVIII (DONZELOT, 2001), os quais, além de tratar das questões relacionadas à saúde da criança, abrem novas frentes de luta, como a exaltação do jogo educativo, das histórias para as crianças, da necessidade de haver um espaço reservado às crianças (mas que conte com a vigilância do adulto), de forma a fazer com que estas não se desviem da linha normal de desenvolvimento. No caso das famílias economicamente mais desfavorecidas, a estratégia de moralização e construção de um lar monogâmico é fundamental para essa empreitada.

Estar fora (do prescrito) e ao mesmo tempo dentro (presença que se impõe em nosso convívio cotidiano), distante (do que se deseja) e tão incomodamente próximo (de nós- os adequados) constitui o que chamo de **risco-diferença**. [...] Assume, portanto, novos sentidos que se produzem pelo cruzamento de uma série de discursos contemporâneos que falam a “verdade” acerca da infância, da adolescência, da organização familiar, da educação, do trabalho (HÜNING, 2007, p.150)

O risco-diferença figura nos mais diferentes espaços: na pobreza, no ócio, no meio em que se vive e frequenta, nos fazeres e nos não-fazeres, nos saberes e não-saberes, nos modos de querer e pensar, nas famílias e na infância, conjugada a um ou mais fatores anteriores. Com os diversos investimentos sobre a população está cada vez mais difícil apontar os excluídos, uma vez que, de certa forma, o Estado abarca, por meio das inúmeras políticas apontadas, a população como um todo, operando numa lógica de cidadanização. Conforme Lopes (2011, p.286) a diminuição dos “excluídos” faz, no entanto, aparecer outras categorias, os desfilizados, os reclusos, os em situação de vulnerabilidade social.

A norma, ao operar como um princípio de comparabilidade, age no sentido de incluir a todos, por meio da homogeneização das pessoas, quanto pela “banalização das diferenças identitárias que caracterizam os indivíduos dentro das suas comunidades” (*Ibidem*, p.288). Nas operações de normalização investe-se na inclusão dos desviantes à área da normalidade (cada vez mais plural e alargada), minimizando certos traços e dificuldades, por meio de criação de políticas de assistência e de inclusão social e educacional. É comum depararmo-nos com políticas que enaltecem a diversidade, mas ao mesmo tempo a essencialidade da infância, numa forma de tornar rotineira as diferenças a que as crianças estão submetidas.

A criança tem um “rosto”. Olhar para ele e enxergá-lo é compreender a verdadeira essência do ser humano que se forma desde sua gênese e se realiza ao longo da vida.

Uma sociedade inclusiva abraça todos e cada um dos indivíduos, nas suas expressões próprias, segundo as quais cada um é si próprio e diferente dos demais; abarca todos e cada um dos grupos étnico-raciais, sociais e culturais; manifesta zelo pela igualdade e pela

especificidade de direitos na diversidade de gênero. Para que a sociedade brasileira seja uma sociedade inclusiva, todas as crianças devem dela participar, desde o começo da vida, como sujeitos de pleno direito (DIDONET, 2010, p.26).

Os *experts* constituem-se, neste panorama, como um grupo que está autorizado a “falar sobre”. O discurso da *expertise*, aliado às regularidades produzidas pela estatística, compõe um refinado mecanismo de formação de topografias morais, justificado pela suposta neutralidade que lhe afere o saber científico. Mais do que empreender um conjunto de prescrições, os *experts* dizem da verdade do indivíduo, classificando-o dentro dos padrões da (a)normalidade e estabelecendo metas a serem atingidas. O discurso educativo redencionista é reafirmado também pela expertise médico-psicológica-pedagógica:

O acesso à educação infantil em creches e pré-escolas é fundamental para a garantia do desenvolvimento pleno da criança de até 6 anos. É nesse período que meninas e meninos desenvolvem capacidades, habilidades e conhecimentos que podem transformar de forma positiva toda a sua vida. Nesse contexto, a educação infantil de qualidade ajuda a estabelecer as bases da personalidade, do desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da socialização. (UNICEF BRASIL, 2008, p.37).

As estratégias de erradicação da pobreza, por meio da eliminação/controle dos riscos, vislumbram o cidadão produtivo, cidadão este que continuará a alimentar as necessidades de consumo da população. E, nesse contexto, as crianças são o atual alvo dessa empreitada⁷⁷. A educação firma-se como dispositivo importante tanto para a consecução de uma vida mais plena no sentido individual, quanto na repercussão de benefícios econômicos à sociedade.

⁷⁷ Em reportagem da Revista Veja (VEIGA, 2001) “Criança pensando como gente grande” uma pesquisa mostra que, ao lado de boas notas e de ver televisão, o que as crianças pequenas mais desejam é ter dinheiro e boa aparência, figurando entre as necessidades mais prementes de consumo apontadas pelos 1.000 entrevistados (cuja faixa etária se estende dos 6 a 11 anos) a compra de roupas, brinquedos, guloseimas e videogames.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica. Esta não pode mais se constituir a partir do ensino dito “fundamental” ou obrigatório, pois este já é considerado a segunda etapa do processo educacional da pessoa, construído sobre as estruturas psicomotoras, afetivas, sociais e cognitivas dos primeiros cinco ou seis anos de vida. Pesquisas atuais no campo da neurociência têm demonstrado a importância de uma estimulante interação educativa e de um ambiente heurístico nos primeiros anos de vida, sobretudo porque é nesse período que se formam com mais celeridade e consistência as sinapses cerebrais, que definem as capacidades, as habilidades e o potencial intelectual e social da pessoa. Descuidar desse período é a mais perdulária e a mais injusta atitude que se pode tomar contra o ser humano e contra o País. O descuido com a infância é a negação prévia da criança e, conseqüentemente, é uma restrição, deliberada ou não, mas nunca sem responsabilidade moral, à formação da pessoa (DIDONET, 2010, p.38).

A racionalidade de governo posta-se de forma a dirigir as intervenções no que diz respeito ao governo da população infantil. Na gestão da vida das crianças os riscos podem estar localizados em pontos diferentes, às vezes até considerados como incongruentes, tais como na saúde, na estrutura e renda familiar, no grau de escolarização dos pais, na frequência à escola, dentre outros. Técnicas de segurança são, então, recursos para a contenção dos riscos fabricados. Tais dispositivos acabam por compor o sujeito infantil moral, num agenciamento das suas vontades e governo das suas condutas.

A inclusão da população em programas de assistência e educação, tal qual os apontados anteriormente, visa assegurar as condições básicas de sobrevivência dos indivíduos, ao mesmo tempo, incluí-las no jogo do mercado “gerenciando e minimizando os riscos que aqueles cobertos por tais políticas representam para si mesmos, para os outros e para o Estado” (LOPES, 2011, p.293).

Antecipação, no presente, dos prejuízos futuros causados pelas populações definidas como potencialmente perigosas. Cálculo econômico do poder. Transformação do perigo em risco por meio de uma lógica probabilística, deslindando práticas de prevenção. O risco como uma tecnologia de governo, uma modalidade particular em que os problemas são visualizados, técnica estatística e probabilística,

através da qual os eventos são classificados em uma distribuição utilizada para fazer previsões probabilísticas (O'MALLEY, 2006).

De fato, a ciência deu a chancela para a necessidade da educação infantil, quando introduziu o discurso da plasticidade do cérebro e do campo fértil de intervenções na faixa etária dos 0 a 5 anos. Resta à sociedade uma percepção que a atuação precoce na infância não só é benéfica, mas fundamental para toda uma organização e manutenção da norma. Os alvos dessas políticas confundem-se por vezes: são as crianças o objetivo maior ou suas famílias⁷⁸, as quais têm a responsabilidade formal (e moral) de educá-las?

A Família, por mais que esta tenha se modificado na sua estrutura, nas formas de exercer suas funções e nos papéis intrafamiliares em relação à produção das condições materiais e culturais de sobrevivência e na função geracional, continua sendo a instituição primordial de cuidado e educação dos filhos, mormente nos seus primeiros anos de vida. Nos casos de vulnerabilidade, compete ao Estado garantir à família as condições para exercer essa função (DIDONET, 2010, p.15).

Educar/cuidar do outro para cuidar de si mesmo? Arriscamos dizer que o alvo é duplo: a infância e a família. Em uma única mira, um projétil que atravessa dois corpos. Economia de munição, diríamos. Trata-se de “alianças efetivas e de operações eficientes” (DONZELOT, 2001, p.39).

⁷⁸ Podemos citar como exemplo o documento do UNICEF (UNICEF BRASIL, 2005) *Como avaliar as competências familiares*, o qual descreve uma metodologia de avaliação das competências das famílias a partir de três domínios: coesão da família em apoio à criança, comportamento familiar interativo em apoio à criança e uso de serviços/rede social. Em cada domínio vários indicadores são apontados para que se consiga, efetivamente, avaliar o governo da família sobre seus filhos, como, por exemplo, “a família dá prioridade aos cuidados com a criança, garantindo que a mãe ou responsável tenha controle sobre o orçamento familiar?”; “a família garante que a criança receba alimentação balanceada, segundo os alimentos disponíveis na localidade, e que sejam ricos em micronutrientes (vitamina A, iodo e ferro)?”; a família assegura que a criança tenha o registro civil e a certidão de nascimento assim que nascer?”.

5.2 Da criança como cidadã

No papel de cidadão, portanto, aprendo (...) que devo ser universal e tenho que abandonar as complementaridades, contrastes e gradações que Ralph Linton apresentava como elementos cruciais na definição do status social. Deixo de ser um homem de meia-idade, deixo de ter um nome de família e uma cor; deixo de ser natural de um dado local geográfico e de ter dada profissão. Acabo com minhas predileções e singularidades para me tornar uma entidade geral, universal, abstrata, dotada, conforme nos informam, entre outros Dumont e Lukes, de autonomia, de espaço interno, privacidade, liberdade, igualdade e dignidade.

Roberto Da Matta

Do encontro com as fontes temáticas e empíricas da presente pesquisa, na exaustão discursiva a que elas remetem, deparamo-nos, quase que com unanimidade, com argumentações que tendem a justificar a necessidade de garantia dos direitos das crianças pelo viés educativo. Esse discurso, por demais naturalizado, capturado pelo senso comum, transformou-se em moeda corrente das políticas públicas, de forma que hoje não conseguimos separar a escola da construção da cidadania e esta última da garantia de direitos. Uma linha de força que subjetiva o cidadão infantil como “sujeito de direitos” espraia-se pela sociedade:

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069, de 1990, dá um passo à frente, com a criação do sistema de garantia dos direitos, a instituição de conselhos paritários (governo e sociedade) para a formulação, acompanhamento e controle social da política de atenção à criança e ao adolescente, a substituição da doutrina da situação irregular pela doutrina de proteção integral. Em seguida, são elaboradas, num processo amplamente participativo, as leis setoriais de saúde, educação, assistência social, entre outras, nas quais as especificidades da criança são consideradas. Na sequência, são formuladas as políticas públicas sociais e criados programas setoriais para a primeira infância. O novo enfoque substitui o viés assistencialista pela concepção de uma assistência social voltada à garantia dos direitos básicos. Em síntese, a visão da criança objeto de

atenção e cuidados cede lugar à da criança sujeito de direitos⁷⁹ (DIDONET, 2010, p.19-20).

A que cidadania referem-se tais discursos? Quais as contrapartidas em termos de governo da população (e do governo de si mesmo)? Como o currículo toma a cidadania como um dispositivo de moralização do infantil? Como o discurso de intimização do sujeito foi captado pelo do direito das crianças? Essas são algumas questões que nos movem nesse tópico, as quais procuraremos mais situar num amplo campo de tensões sobre a constituição de poderes e saberes, do que respondê-las.

Fruto de uma racionalidade liberal datada do final do século XVIII, a cidadania, em termos de “qualidade” daquele que é cidadão, inscreve o indivíduo no marco de uma nação - definida pelo território, pela sua língua, pela sua cultura e história, estando assentada na ideia do indivíduo autônomo, virtuoso e competente (DUBET, 2011), capaz de emitir julgamentos próprios e de intervir no espaço social com o objetivo de defender seus próprios interesses e de seu grupo. Segundo Benevides (1994), no quadro

⁷⁹ No documento Plano Nacional pela Primeira Infância (DIDONET, 2010) são apontadas inúmeras conquistas que as crianças e os adolescentes adquiriram, em termos de direitos, após a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, dentre elas, o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente; a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente; as políticas, planos e programas setoriais específicos para a primeira infância ou que a incluem em seu escopo; o Investimento crescente de recursos financeiros, na infância e adolescência; os Fundos da Criança e do Adolescente; a Rede de Monitoramento Amiga da Criança e o Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Há que se destacar o papel do CONANDA, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgão responsável pela definição das diretrizes que orientam a política de atenção integral e pelo acompanhamento e controle das ações que põem essa política em prática.

Ainda, é criada, em 2003, a Rede de Monitoramento Amiga da Criança, formada por organizações da sociedade civil e por quatro organismos intergovernamentais (UNICEF, UNESCO, OIT e PNUD), cuja função é monitorar o Plano de Ação Presidente Amigo da Criança e do Adolescente – PPACA e analisar os avanços das metas nas áreas de educação, saúde e proteção, tendo como referência os relatórios anuais enviados pelo governo e as metas descritas no documento “Um mundo para as Crianças”, fazendo recomendações ao governo e apoiando a sociedade civil no controle social das ações governamentais.

Por fim, destaca-se *O Observatório Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente*, na Secretaria Especial de Direitos Humanos, reúne e serve de fonte de consulta sobre legislação, estatísticas, indicações científicas, políticas e institucionais; registra iniciativas, difunde boas práticas, monitora projetos e elenca indicadores, com o objetivo de facilitar o acompanhamento e a avaliação as políticas sociais e programas focados nos direitos da infância e da adolescência (DIDONET, 2010, p.20-21).

da democracia liberal, a cidadania corresponde ao conjunto de liberdades e direitos que o cidadão possui. Enquanto que as liberdades têm como contrapartida a abstenção geral por parte dos outros (por exemplo, a liberdade de locomoção, de expressão e pensamento) os direitos implicam uma intervenção, uma ação positiva, uma prestação do Estado ou de particulares. Os direitos sociais, dentre os quais figuram os de educação e saúde, os quais fazem parte, de acordo com Marcílio (1998), de uma segunda geração de direitos⁸⁰. Os mesmos, conforme apregoado, devem ser assegurados principalmente por meio da intervenção de políticas públicas estatais.

O Estado – no âmbito do governo federal, dos governos estaduais e do Distrito Federal e dos governos municipais – vai atender com prioridade absoluta o compromisso constitucional de garantir à criança o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação infantil, ao brincar, à informação, à cultura e à diversidade cultural, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária e agir, por todos os meios de que dispõe, para que ela não seja vítima de negligência, não seja discriminada em razão de gênero, etnia, cor, idade, condição familiar, condição econômica, crença religiosa, localização geográfica de sua residência, não seja explorada pelo trabalho infantil, como objeto sexual, como ator de promoção comercial, não seja vítima de violência física, moral, psicológica, cultural, econômica ou sequestro, no ambiente familiar, escolar ou social não sinta opressão psicológica, física ou moral e não seja assediada por publicidade contrária a qualquer um de seus direitos (DIDONET, 2010, p.21-22).

A recente inflação discursiva acerca da educação das crianças na primeira infância vem carregada por um discurso, quase num tom evangelizador, sobre a necessidade de garantia dos direitos de cidadania aos “pequenos” e sobre o dever do Estado em oferecer à população acesso à educação desde a mais tenra idade:

⁸⁰ A primeira geração corresponderia aos direitos civis e políticos (ou de liberdade), que nasceram no contexto da Revolução Francesa e na Independência dos Estados Unidos. A segunda geração, os direitos sociais, surge no contexto da Revolução Industrial e na urbanização da Europa no século XIX. A terceira geração, a qual emergiu no século XX, é representada pelos direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente, à paz e o direito dos consumidores. Marcílio discorre que se cogita atualmente a criação de uma quarta geração de direitos, o direito à democracia, como condição fundamental para os direitos humanos.

Na Constituição Federal de 1988, a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. A inclusão da creche no capítulo da educação explicita a função eminentemente educativa desta, da qual é parte intrínseca a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país (BRASIL, 2006a, p.9).

A aposta na instituição educativa como a responsável por formar os “futuros cidadãos” aparece como inquestionável diante do complexo panorama a que tem sido submetida a infância - linhas de força discursivas e não discursivas por onde a criança transita: a infância como promessa de um amanhã melhor, a criança como um ser desprotegido que necessita de cuidados específicos, a criança como um sujeito histórico, autônomo e participativo, as condições de pobreza das crianças ao redor do mundo etc. Postam-se como necessárias algumas considerações acerca da retórica da cidadania e dos direitos do homem, tendo como pano de fundo inicial as transformações ocorridas na sociedade no século XVIII, especialmente a partir da Independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa.

A ideia de sociedade civil atrela-se ao pensamento liberal, que ganha projeção no século XVIII e representa a sociedade dos cidadãos, como aqueles que têm direitos e deveres (VIEIRA, 2001). Nessa época em que a palavra “cidadão” se sobressai, ela se contrapõe à palavra “súdito”, ou “aquele que obedece”. A cidadania foi então pensada no interior de uma racionalidade política a qual, para seu bom funcionamento, impingiu como necessidade a ideia de sociedade como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos. Segundo Hunt (2009), tanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão quanto a Declaração de Independência dos Estados Unidos, ambas datadas no último quartel do século XVIII, apresentavam o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade, como “verdades autoevidentes” (HUNT, 2009, p.13), ou seja, explicáveis por si próprias. Tal argumentação torna os direitos do homem uma espécie de entidade

substancial e anacrônica como estratégia de “mascaramento” do contexto histórico em que esses documentos foram redigidos.

Para Agamben (2007) há uma conexão direta entre o surgimento do Estado-Nação, os direitos humanos e o conceito moderno de cidadania. Os critérios utilizados desde o direito romano para identificar a cidadania, o *ius soli* (nascimento em determinado território) e o *ius sanguinis* (nascimento a partir de genitores cidadãos) adquirem com a Revolução Francesa uma nova importância.

A cidadania não significa uma genérica sujeição à autoridade real ou a um determinado sistema de leis, nem encarna simplesmente (...) o novo princípio igualitário: ela nomeia o novo estatuto da vida como origem e fundamento da soberania e identifica, portanto, literalmente, nas palavras de Lanjuinais à convenção, *les membres du souverain*. Daí a centralidade (e a ambigüidade) da noção de “cidadania” no pensamento político moderno. (AGAMBEN, 2007, p.136).

A compreensão da historicidade e da polissemia do conceito de cidadania implica também numa contextualização dos direitos humanos, colocando em suspensão o seu caráter encantatório e vago:

Mas é chegado o momento de cessar de ver as declarações de direitos como proclamações gratuitas de valores eternos metajurídicos, que tendem (na verdade sem muito sucesso) a vincular o legislador ao respeito pelos princípios éticos eternos, para então considerá-las de acordo com aquela que é a sua função histórica real na formação do Estado-nação. As declarações dos direitos representam aquela figura originária da inscrição da vida natural na ordem jurídico-política do Estado-nação (*Ibidem*, p.134).

A passagem de uma soberania régia, de obediência ao monarca, à soberania nacional inscreve o fato do nascimento apresentar-se como portador do direito, porém os direitos são atribuídos ao homem “somente na medida em que ele é o fundamento, imediatamente dissipante (e que, aliás, não deve nunca vir à luz como tal), do cidadão” (*Ibidem*, p.135).

Ser considerado um cidadão juridicamente dá-me o status de dizer-me universal, igual em relação aos demais seres humanos, de usufruir da autonomia, da igualdade, da liberdade apregoadas nas cartas mundialmente reconhecidas. Mas, tal relação só se

torna significativa quando ganha conteúdo político, quando entra na esfera da sociedade.

Essa tensão entre a igualdade dos cidadãos e os direitos não garante efetivamente a melhoria de condições de vida, como assevera Thomas Humphrey Marshall, sociólogo britânico do século XX, quando discorre sobre a evolução histórica dos direitos do cidadão, mostrando uma tensão entre o princípio da igualdade e as desigualdades inerentes ao capitalismo e ao sistema de classes. Nessa análise, os direitos são encarados como concessões, alternativas de direito, que perpetuam a exclusão. Nesse panorama, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida.

A ampliação dos direitos sociais não é, primordialmente um meio de igualar as rendas. (...) O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e da insegurança, uma igualação entre os mais e os menos favorecidos em todos os níveis – entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo, o solteiro e o pai de uma família grande. A igualação não se refere tanto a classes quanto a indivíduos componentes de uma população que é considerada, para esta finalidade, como se fosse uma classe. A igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda (MARSHALL, 1967, p.94-95).

Apesar de não ser considerado um marco em termos de origem, o fenômeno da escola de massas, especificamente a escola republicana francesa do final do século XIX, dá a ver como a cidadania foi inscrita como o seu objetivo central, “o que significava que a verdadeira vocação da escola consistia primeiramente em consolidar a República nos espíritos, em fabricar cidadãos franceses” (DUBET, 2011, p.289). Ainda que tivesse como objetivo a sobreposição da herança do Iluminismo, da Razão, do Progresso e da Nação à da submissão à Igreja, essa escola visava fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal, na tentativa, quase sacralizada, de transformar fiéis em cidadãos. Esse cidadão precisava ser moldado numa nova ordem econômica e social, devendo ser obediente, disciplinado, racional e, ao mesmo tempo, considerar-se livre.

(O Estado) Deve obrigar as crianças a freqüentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar, e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes

operárias (...). A livre escolha preside os demais tão logo a capacidade de escolher seja criada (MARSHALL, 1967, p.60).

A educação, agora pensada como mecanismo central na constituição e no controle da nova ordem social, funciona como um campo formador/selecionador de cidadãos - somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie, a ignorância, quem tiver aprendido a nova racionalidade, em suma, quem tiver sido feito homem moderno. A correlação cidadania-nação-escola emoldura, portanto um cenário civilizador que insere a criança como alvo das tecnologias de poder-saber:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ser educado (*Ibidem*, p.73).

No processo educativo o direito do cidadão é o direito à igualdade de oportunidades. “Basicamente, é o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades; o direito igual de ser reconhecido como desigual.” (*Ibidem*, p.101). A educação infantil brasileira, imersa nesse campo de correlação de forças, aparece nessa dupla tensão “civilização-garantia de direitos” a partir de diversas iniciativas isoladas no início do século XX, para tornar-se foco de políticas públicas sociais na aurora do século XXI.

A institucionalização da educação infantil brasileira faz parte de uma trama complexa, onde imbricam-se as lutas contra a dominação, a exploração e a sujeição e as iniciativas governamentais que, por um lado, procuram atender às novas demandas sociais, por outro, operam no sentido de gestar a população de forma que se adeque às

novas exigências mundiais. Porém, como nos alerta Foucault⁸¹, não podemos deixar de considerar que

foi a vida, muito mais do que o direito, que se tornou o objeto das lutas políticas, ainda que estas últimas se formulem através de afirmações de direito. O "direito" à vida, ao corpo, à saúde, à felicidade, à satisfação das necessidades, o "direito", acima de todas as opressões ou "alienações", de encontrar o que se é e tudo o que se pode ser, esse "direito" tão incompreensível para o sistema jurídico clássico, foi a réplica política a todos esses novos procedimentos de poder que, por sua vez, também não fazem parte do direito tradicional da soberania⁸² (FOUCAULT, 2007a, p.158).

As tensões que se formam na luta pela conquista da cidadania da criança, principalmente na última década do século XX, dão a ver um campo complexo de relações que ultrapassam a explicação causal e continuísta da história, embora não possamos deixar de considerar seu caráter contingencial. A proclamação, em 20 de novembro de 1989, da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, a qual reconheceu à criança (entendida até os 18 anos) todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, é um exemplo típico dessa tensão. Ao mesmo tempo em que firma este estatuto de liberdade e autonomia, a Convenção delineia um quadro de proteção e cuidados especiais destinados às crianças antes mesmo do nascimento.

⁸¹ Junto à Foucault, ponderamos que a institucionalização de direitos do homem está atrelada a uma passagem de uma racionalidade de governo à outra, onde o direito do soberano de causar a morte e deixar viver foi substituído por um “poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (2007a, p.150). A potência da morte é recoberta pela administração dos corpos e pela gestão calculista da vida, inaugurando a era do *biopoder*, onde a vida e seus mecanismos entram no domínio de “cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (*Ibidem*, p.155). Proliferam-se assim as tecnologias políticas que investem no corpo, na saúde, nas maneiras de viver como todo. Nessa constituição, a normalização é um efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida.

⁸² Um excerto semelhante foi utilizado como epígrafe anteriormente, mas consideramos relevante recorrer à citação que Foucault faz em *A história da sexualidade I*, devido a sua força interlocutória e de sistematização.

Segundo Fúlvia Rosemberg alguns analistas da Convenção diagnosticaram “tensões intrínsecas” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p.699) ao documento, especialmente por duas perspectivas: a sua pretensão universalista, mas seu viés ocidental (ênfase nos direitos individuais) e a promulgação simultânea de direitos à proteção e à provisão e de direitos de liberdade, expressão e participação. Para muitos críticos, os direitos de liberdade de expressão, de pensamento, de consciência, religião e associação são direitos que implicam uma capacidade jurídica, ou seja, responsabilidade pelos seus atos, não estando portanto, coadunados com os direitos à proteção especial manifestos no referido documento. Essa tensão se faz presente, acreditamos, em todos os discursos sobre a infância: a criança é um ser que precisa ser tutelada e protegida, mas é, ao mesmo tempo, um sujeito autônomo e participativo. Esse discurso de autonomia e participação da criança parece, ao nosso ver, um incitamento precoce a um empresariamento de si e a uma autorresponsabilização, moeda corrente nos jargões da atualidade, principalmente aqueles veiculados pelos *experts* da boa vida, os mestres da autoajuda.

Embora a redação da Convenção tenha gerado inúmeros debates e questionamentos sobre sua pretensa universalidade e coerência os “Estados – partes”, os quais ratificaram tal documento, comprometeram-se a respeitar os direitos previstos na Convenção, assegurando-os a toda criança sujeita à sua jurisdição, “sem discriminação de qualquer tipo” (*Ibidem*, 699). Isso representou para os países consignatários um compromisso com o cumprimento das suas prescrições, inclusive no que diz respeito à garantia do direito à educação.

Nesse embate, o currículo acaba por se configurar como dispositivo potente de subjetivação, que diz sobre o sujeito que se pretende formar. Segundo Silva (1996, p.79) o “currículo acaba por expressar exatamente, entre outras coisas, a forma como certas questões são definidas como ‘problemas’ sociais”. A disposição de programas, projetos, legislação, práticas médicas, assistenciais, de financiamento e escolares transformam o infantil num dos domínios mais intensamente governados do planeta, governo esse que produz sua “autonomização regulada, responsabilização ativa,

autodomínio, auto-satisfação, autocapacitação, autopromoção, auto-realização” (CORAZZA, 2001, p.85).

Tendo em vista que a cidadanização do infantil foi gestada a partir da institucionalização da infância como objeto de governo, objetivando a criança como membro da sociedade, a instituição escolar torna-se decisiva para estabelecer os direitos e os deveres dos infantis. Tramada pela mediação de um currículo nacional, a cidadania confere ao sujeito infantil, em nome de liberdade e autonomia, um espaço de constituição de “eus psicomorais” (*Ibidem*, p.81). Currículo como topografia de subjetivação.

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania devem estar embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1998a, p.13).

Desta feita, as prática curriculares, dispostas em diretrizes, pareceres, resoluções, referenciais, orientações diversas (acerca de critérios mínimos de qualidade, de infraestrutura, da formação de professores a partir de um certo referencial teórico-metodológico etc.) podem ser consideradas como um discurso que diz sobre como os indivíduos devem ser, fazer, relacionar-se com os outros e consigo mesmos, de uma forma que possam tornar-se cidadãos educados e, porque não dizer, altamente rentáveis. Tendo a cidadania como mote, os documentos acima elencados narram uma suposta preocupação com a inserção da criança no rol da cidadania efetiva: “uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como

sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas”. (BRASIL, 1998d). Ainda, na educação infantil:

cumprir sua função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2009a).

O “dispositivo da cidadania” (CORAZZA, 2001, p.83), como uma invenção do liberalismo, é responsável pela criação de uma moral universalista, ao mesmo tempo individualizadora. Dota o indivíduo da “forma homem”, entidade geral, universal, abstrata, dotada de autonomia, de espaço interno, privacidade, liberdade, igualdade e dignidade. Ainda, a cidadanização do sujeito infantil implica também o conhecimento de seu psiquismo “como uma superfície de aplicação das habilidades dos técnicos da subjetividade” (*Ibidem*, p.86), pondo a funcionar um potente dispositivo de saber, poder e verdade – a infância tomada como foco de experiência. Ser cidadão infantil significa então participar de experiências que possibilitem “lidar com conflitos e entender direitos e obrigações, que desenvolvam a identidade pessoal, sentimento de auto-estima, autonomia e confiança em suas próprias habilidades” (BRASIL, 2009a).

A questão da cidadania nos documentos curriculares foi incorporada a uma moral *psi*. Pela prática da cidadania produz-se um certo tipo de educação moral, na qual o indivíduo efetua operações sobre si, seu corpo e seus desejos, de forma a transformar-se a si mesmo e “a agir no estado moral de cidadania” (CORAZZA, 2001, p.91). As crianças, “sujeitos de direitos e desejo”, cada vez mais são incitadas a procurar a realização pessoal, a autonomia, a autoexpressão, a partir de técnicas de conhecimento de si e do mundo, “por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos (seus) ritmos e desejos” (BRASIL, 2009b).

A esse respeito, Larrosa (1994) refere-se a um conjunto amplo de palavras, tais como autonomia, autoconhecimento, autocontrole, autorregulação etc., as quais

expressam algum tipo de relação do indivíduo consigo mesmo. Quando utilizados em um contexto pedagógico, todos esses termos costumam articular-se normativamente, podendo estar relacionados às características do sujeito formado ou maduro e, portanto, um ideal a ser perseguido pelas práticas educativas que atuam sobre o infante, com o objetivo de desenvolvê-lo e modificá-lo.

Espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das crianças viverem a infância de modo a:

- conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo,
- cuidar de si, de outros e do ambiente,
- expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens,
- compreender suas emoções e sentimentos e organizar seus pensamentos,
- ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos,
- conhecer suas necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e de relacionamentos interpessoais, e
- formular um sentido de si mesmo que oriente as ações da criança (SÃO PAULO, 2007b, p.13-14).

Entendendo a experiência de si como “resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (LARROSA, 1994, p.43), argumentamos que as práticas curriculares formam um potente dispositivo que, combinado a outros, agencia formas de vida do sujeito infantil na contemporaneidade, a partir da convocação cada vez mais incitatória de processos de autogoverno.

Conceber o currículo como modo de subjetivação implica analisar seus conhecimentos, linguagens, formas de raciocínio, ciências, tipos de experiência, técnicas normativas, enquanto vinculados às relações de poder e de saber que atravessam os corpos para gravar-se nas consciências. Investigar o currículo como *prática subjetivadora* exige isolar e reconceptualizar uma dimensão específica, derivada desses poderes e saberes, mas que não depende dele nem a eles se reduz: a dimensão da subjetividade (CORAZZA, 2001, p.57-58).

A constituição de uma “vida cidadã” tem no currículo um dos seus motores propulsores na medida em que forja identidades desejadas e desejantes, incitadas a se

conhecerem, a se expressarem e manifestarem suas opiniões, cercadas por um “ambiente facilitador”, que as instiga ao protagonismo. À frente e mais além do que garantir os direitos básicos de educação, saúde, proteção e cuidados essenciais, a convocação se dá à satisfação das necessidades mais íntimas, das realizações pessoais, a partir da promoção de práticas concretas adotadas no trabalho com as crianças e do estabelecimento de critérios relativos aos formulados direitos fundamentais das crianças:

*Valorizamos nossas crianças quando tentam expressar seus pensamentos, fantasias e lembranças (CAMPOS, 2009, p.21).

*Nossas crianças têm direito à alegria e à felicidade.

*Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração.

*Procuramos ensinar meninos e meninas como expressar e lidar com seus sentimentos e impulsos.

*Procuramos sempre enfrentar as reações emocionais das crianças com carinho e compreensão.

*Procuramos sempre entender as reações das crianças e buscar orientação para enfrentar situações de conflito.

*O bem-estar físico e psicológico das crianças é um de nossos objetivos principais.

*Ajudamos as crianças a desenvolver sua autonomia (*Ibidem*, p.25).

*Nossas crianças têm direito a desenvolver sua auto-estima (*Ibidem*, p.27).

Pode-se dizer que os direitos das crianças aterrisam num solo intimidador, onde todos são convocados a cuidá-las, vigiando seus desejos e manifestações, antecipando-se a alguma manifestação infantil. Delineamos, quase à exaustão, a pormenorização de dois deles:

Nossas crianças têm direito à atenção individual

*Chamamos sempre as crianças por seu nome;

* Observamos as crianças com atenção para conhecermos melhor cada

uma delas;

* O diálogo aberto e contínuo com os pais nos ajuda a responder às necessidades individuais da criança;

* A criança é ouvida;

* Sempre procuramos saber o motivo da tristeza ou do choro das crianças;

* Saudamos e nos despedimos individualmente das crianças na chegada e saída da creche;

* Conversamos e somos carinhosos com as crianças no momento da troca de fraldas e do banho;

* Comemoramos os aniversários de nossas crianças;

* Crianças muito quietas, retraídas, com o olhar parado, motivam nossa atenção especial;

* Aprendemos a lidar com crianças mais agitadas e ativas sem discriminá-las ou puni-las;

* Aprendemos a lidar com preferências individuais das crianças por alimentos;

* Ficamos atentos à adequação de roupas e calçados das crianças nas diversas situações;

* Damos suporte às crianças que têm dificuldades para se integrar nas brincadeiras dos grupos;

* Procuramos respeitar as variações de humor das crianças;

* Procuramos respeitar o ritmo fisiológico da criança: no sono, nas evacuações, nas sensações de frio e calor;

* Crianças com dificuldades especiais recebem apoio para participar das atividades e brincar com os colegas;

* Nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude;

* Evitamos usar e que as crianças usem apelidos que discriminem outras crianças;

* Procuramos analisar porque uma criança não está bem e encaminhá-la à orientação especializada quando necessário (*Ibidem*, p.15-16).

Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade

* Nossas crianças sabem que são queridas quando percebem que suas famílias são bem-vindas e respeitadas na creche;

* Nossa creche respeita as amizades infantis;

* Nossa creche valoriza a cooperação e a ajuda entre adultos e crianças;

* Nossas crianças encontram conforto e apoio nos adultos sempre que precisam;

* Procuramos entender porque a criança está triste ou chorando;

* Procuramos não interromper bruscamente as atividades das crianças;

* Evitamos situações em que as crianças se sintam excluídas;

* Evitamos comentar assuntos relacionados com as crianças e seus familiares na presença delas;

* Nossas crianças, mesmo quando brincam autonomamente, não ficam sem a proteção e o cuidado dos adultos;

* Conversamos e brincamos com os bebês quando estão acordados;

- * Nossas crianças recebem atenção quando nos pedem ou perguntam alguma coisa;
- * Procuramos proteger as crianças de eventuais agressões dos colegas;
- * Ajudamos as crianças a desenvolver seu auto-controle e aprender a lidar com limites para seus impulsos e desejos;
- * Explicamos as crianças os motivos para comportamentos e condutas que não são aceitos na creche;
- * Nunca deixamos de procurar entender e tomar providências quando nossas crianças aparecem na creche machucadas e amedrontadas (*Ibidem*, p.24).

Uma espécie de saturação intimizante da vida do infantil posta-se como necessária. Ao adulto cabe a responsabilidade de cada vez mais conhecê-lo, cercá-lo, protegê-lo até de si mesmo, de suas possíveis frustrações, tristezas, humores. É necessário ainda conhecer suas preferências, suas opiniões e alegrias, enfim, fazê-lo reinar em sua infante soberania. Entendamos, porém, que esse reinado é somente uma ponta de uma racionalidade vigente, onde todos (nós) somos governados, sem exceção.

Evitando uma ingenuidade teórica, que desemboca numa celebração acrítica (KOWALEWSKI; SCHILLING, 2011) das conquistas estabelecidas em torno dos direitos das crianças e, mesmo reconhecendo que, apesar dos constrangimentos das normas, leis, regulamentos, aquilo que termina finalmente como currículo “é igualmente constrangido e moldado pelos inúmeros processos intermediários de transformação que também definem, no seu nível e da sua forma, aquilo que conta como conhecimento válido e legítimo” (SILVA, 1996, p.80), não houve como não registrarmos a positividade e a força que tais aparatos têm nas escolhas e na efetividade das práticas produzidas no contexto escolar. Uma arte de governar e de intervir que tem como ponto chave a prática da cidadania. De forma a conduzir a conduta do infantil o currículo age de maneira “profilática” (CORAZZA, 2001, p.92), cidadanizando o infantil cada vez mais precocemente.

A vida como centro das atenções e como campo de batalha. Cenário por onde serão travadas as lutas pela inserção da criança no palco civilizatório, do qual muitas vezes recusaríamos (se pudéssemos) a entrar, mas que, ao mesmo tempo, nos proporciona uma forma de existência possível. Entendemos que as atuais lutas se dão

em torno do direito que se tem a uma espécie de “liberdade normalizada”, o de usufruir uma vida (auto)regulada, de participar de um jogo com regras bem definidas.

As linhas formadas pelos discursos e práticas que têm como objeto a infância na atualidade dão a ver uma amálgama formada por elementos diluídos por uma solvência que permite a dispersão discursiva no meio social. Não há um consenso, muito menos dissensos. Há tão e somente forças interagindo, as quais têm produzido efeitos no que denomina atualmente o infantil. A infância como uma forma de aparência híbrida, composição fantástica, inusitada, constituída, por vezes, de elementos disparatados ou incongruentes (a inocência e o perigo, o sonho e a previsibilidade) - quimera (MARÍN-DÍAZ, 2010). Nesse jogo de cartas sutilmente embaralhadas é produzido então um descompasso entre “o que se espera ser a infância” e como “ela se apresenta”. Mas não é isso que importa afinal. Menos do que procurar uma “essência” ou a ilusão de um lugar perdido, o que se torna fulcral é investigar o estabelecimento de formas de governo possíveis para sujeitos historicamente constituídos.

Trata-se, entendemos, da celebração de uma política de governo da subjetividade, a qual engloba os âmbitos público e privado da vida e incorpora as questões subjetivas às técnicas governamentais, de modo a envolvê-las na relação que cada indivíduo tem consigo mesmo. As linhas de força que atuam nessa política colaboram para reforçar a ideia do cidadão “em busca de”, ser que mira à felicidade e que, para alcançá-la, efetua sobre si operações de administração sobre seu corpo e sua alma.

Cândido Portinari. *Cambalhota*, 1958

Fonte: <http://sopoesia.wordpress.com/2012/07>

6 Do cuidado com a infância e sua felicidade

*Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas,
que todos os homens são criados iguais,
dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis,
que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade.
Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens,
derivando seus justos poderes do consentimento dos governados.*

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América - 1776

Um segundo esboço, alicerçado na análise realizada no capítulo anterior, configurou-se como uma catapulta para novas questões na pesquisa, a partir do impacto que o encontro com as diversas fontes causou e do *approach* com o referencial teórico foucaultiano. Movimento iniciado na luta do presente contra ele mesmo.

A partir de toda essa configuração, um elemento, aparentemente marginal à temática central, nos chamou a atenção no decorrer da constituição da pesquisa. Em todos os discursos sobre criança e sobre a infância, seja como promessa de um amanhã melhor, seja como um ser desprotegido que necessita de cuidados específicos, seja como cidadão de direitos, sujeito produtor de cultura, ou até mesmo um possível risco para uma sociedade futura, a vida despontava como centro das atenções e como campo de batalha. Impunha-se, nos documentos produzidos, nas manchetes e nas campanhas em prol da infância, o discurso da vida a se preservar, a se constituir como algo a ser cultivado e valorizado, fazendo parte de cálculos e estratégias governamentais, incitando a todos e a cada um a serem felizes. “Nossos mundos mentais têm sido reconstruídos: nossas formas de pensar e falar sobre nossos sentimentos pessoais, nossas esperanças secretas, nossas ambições e decepções” (ROSE, 1999, p.33).

Tornarmo-nos assim, seres intensamente subjetivos, requer investimentos nas formas de autoconhecimento e autoexpressão desde a tenra infância.

Num documento que define parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil (BRASIL, 2006b), os direitos à felicidade, prazer, alegria, individualidade, tempo livre, convívio social são colocados lado a lado a outros, como conhecimento, educação, profissionais com habilitação específica, espaço, tempos e materiais específicos etc. Tal investimento em constituir cidadãos felizes, sejam eles normais ou desviantes, desde a tenra idade, constitui peça recorrente nas cartas modernas de direitos humanos.

A busca da felicidade tornou-se além de um direito a ser perseguido individualmente, um dever dos governos, felicidade esta definida, por exemplo, como bem-estar psicológico, satisfação pessoal, saúde, gestão do tempo, padrão de vida, educação, cultura, governança etc.⁸³

O que antes era um direito negativo – os aparelhos de Estado não deveriam obstar o exercício do direito de cada um perseguir a própria felicidade –, tornou-se, a partir da implantação do modelo de Estado de bem-estar social (*Welfare State*), uma incumbência das políticas governamentais. Propiciar e cancelar o bem-estar psicológico, a sensação de satisfação e conforto em relação à própria vida, instituídos como tarefa da política, não deixa de ser uma das mais atuais estratégias de subjetivação-dessubjetivação (CORRÊA, 2009).

A partir da premissa de que a felicidade é um direito a ser conquistado e de que a criança, na condição de cidadão de direitos, tem que ser acolhida em suas necessidades básicas, seus desejos e sentimentos, a obrigação do Estado e da sociedade em oferecer condições para essa conquista remete-nos à temática do cuidar, entendido não só como

⁸³ Trata-se do FIB – índice de *Felicidade Interna Bruta*. O termo foi criado pelo rei do Butão Jigme Singye Wangchuck, em 1972, em resposta a críticas que afirmavam que a economia do seu país crescia miseravelmente. Enquanto os modelos tradicionais de desenvolvimento têm como objectivo primordial o crescimento económico, o conceito de FIB baseia-se no princípio de que o verdadeiro desenvolvimento de uma sociedade humana surge quando o desenvolvimento espiritual e o desenvolvimento material são simultâneos, assim se complementando e reforçando mutuamente.

ato ligado à promoção da saúde e de hábitos higiênicos, mas como uma teia de ações que promovem o “bem-estar” físico, mental e psicológico.

Na extensão de documentos institucionais⁸⁴ analisados, a temática do cuidar, vinculada ao educar, aparece de forma vivaz, constituindo-se a tônica de atuação das instituições de educação infantil e dos sistemas de ensino.

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos (BRASIL, 1998a, p.24).

Compreende-se hoje que cuidar da criança é atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação ao sono, à fome, à sede, à higiene, à dor, etc. Mas não apenas isto. Cuidar inclui acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido, cuidar é educar, dar condições para as crianças explorarem o ambiente e construírem sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de modo único das formas culturais de agir, sentir e pensar. Inclui ter sensibilidade e delicadeza, sempre que necessário, além de cuidados especiais conforme as necessidades de cada criança. Portanto, cuidar e educar são dimensões indissociáveis de todas as ações do educador.

Assim, pode-se dizer que educar e cuidar da criança implica:

- acolhê-la nos momentos difíceis, fazê-la sentir-se confortável e segura, orientá-la sempre que necessário e apresentar-lhe o mundo da natureza, da sociedade e da cultura, aqui incluindo as artes e a linguagem verbal;
- garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças sem discriminar aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais ou que pertencem a determinadas etnias ou condições sociais;
- trabalhar na perspectiva de que as próprias crianças aprendam a se cuidar mutuamente, busquem suas próprias perguntas e respostas sobre o mundo e respeitem suas diferenças, promovendo-lhes autonomia (SÃO PAULO, 2007b, p.19).

⁸⁴ Erigidos como nossas fontes iniciais de pesquisa.

Certa noção de cuidar aparece como um eixo articulador das aprendizagens e das práticas educativas, transversalizando as experiências ligadas às áreas de conhecimento⁸⁵, como um fio que costura as propostas e nomeia os sujeitos a serem constituídos. As experiências relacionadas ao *conhecimento de si, cuidado de si, do outro e do meio ambiente*⁸⁶ relacionam-se tanto à necessidade de satisfazer as necessidades físicas, como também às necessidades de acolhimento, segurança e conforto psicológico, constituição de saberes acerca do mundo, construção de uma imagem positiva de si, de uma postura autônoma e singular perante o mundo, adoção de hábitos de autocuidado e autoproteção e formas de convívio em grupos maiores que o vínculo familiar.

Há também um apelo à necessidade da criança aprender a conviver com os outros, na medida em que é definido que na relação com os parceiros que “as crianças aprendem a defender seus interesses, a concordar com ou contrapor-se a outra criança, a ser dependente ou independente, líder ou seguidor, e a refletir sobre o que significa ser justo, verdadeiro, solidário, amigo” (SÃO PAULO, 2007b, p.48). Ainda, a perspectiva de um trabalho com as crianças que leve ao conhecimento de si tem forte adesão de educadores e da sociedade, pois assenta-se numa convicção de que as crianças podem aprender a:

perceber como agem nas situações, a expressar suas intenções, pensamentos e sentimentos e a ser um aprendiz confiante. Elas aprendem ainda a comunicar suas próprias necessidades e opiniões, ao mesmo tempo em que reconhece e aceita as necessidades, direitos e opiniões de outras pessoas, a construir sua identidade como menino ou menina, ou como membro de grupos sociais variados (religiosos, étnico-raciais, etc.) e também um sentido de si (ou auto-estima) que integra suas experiências (*Ibidem*, p.51).

⁸⁵ Nos documentos de orientação curricular a nomenclatura adotada é “âmbito de experiência” (RCNEI) ou “campo de experiência” (SME - SP). Segundo o documento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para educação infantil*, da SME de São Paulo, “as aprendizagens que podem ser selecionadas pelo professor para fazer parte do cotidiano da educação infantil foram reunidas em campos de experiências, que se alimentam da iniciativa e curiosidade infantil e do modo próprio da criança pequena criar significações sobre o mundo, cuidando de si e aprendendo sobre si mesma. Esses campos não são estanques, antes se articulam de diferentes maneiras” (SÃO PAULO, 2007b, p.48).

⁸⁶ Classificação feita pela SME – SP para um campo de experiência.

Um enfeixamento de potentes forças discursivas que dizem sobre o infantil, refinadas por meio de práticas de escrutínio no sentido de melhor conhecê-lo, operando também meios de intervenção sobre seu corpo e alma, de forma que o próprio infantil aprenda a conduzir a si próprio, chama-nos a atenção, de modo a demorarmos-nos nesse material com mais vagar.

Na introdução do documento *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para educação infantil*⁸⁷ há uma breve retomada histórica da educação infantil pública paulistana. O documento refere-se aos anos 80 do século XX como marco de pesquisas em educação, pesquisas essas que procuravam compreender os fatores que impediam uma educação infantil de qualidade. Era apontado que a falta de modelos de referência pedagógica, aliada à ausência de uma política de formação docente geraram um modelo de atendimento “pobre para a pobreza”, o que acabou por deslegitimar, segundo o documento, referências anteriores.

As idéias de pioneiros que marcaram a história mundial da educação infantil – Froebel, Montessori, principalmente – e que foram influentes na elaboração das primeiras propostas curriculares para a educação infantil no Brasil, tiveram uma adesão incompleta e muitas vezes distorcida, ou apenas pontual, e perderam sua força inovadora ao longo da expansão da educação pré-escolar no país na década de 1970, apoiada em teorias de privação cultural e na idéia de educação compensatória (SÃO PAULO, 2007b, p. 13).

Há um conclave a uma renovação, inspirada nos modelos froebelianos e montessorianos, aliados às contribuições dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicolinguística, da sociologia da infância, das neurociências e outras áreas do conhecimento acerca da construção da inteligência, da linguagem, da construção do conhecimento por crianças pequenas. Segundo o documento, novas perspectivas foram delineadas para o trabalho com bebês e as crianças pequenas, revelando a necessidade da educação infantil superar a dicotomia entre cuidar e educar e construir uma cultura própria em um modelo que atenda às especificidades da faixa etária de 0 a 6 anos.

⁸⁷ SME - SP.

De forma semelhante, um almanaque comemorativo dos 75 anos da educação infantil no ensino municipal⁸⁸ relembra o início da educação infantil pública no município de São Paulo. Tratava-se da criação, em 1935, de três Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, sob a gestão de Mário de Andrade.⁸⁹ Sua proposta teve influência do movimento escolanovista europeu e americano, além do modelo de jardins de infância de Froebel.

No referido almanaque há uma exortação à proposta pedagógica de tais instituições, como que fundadora de um princípio educativo a ser retomado:

Um dos motes para as ações e propostas pedagógicas dos P.I. era resgatar uma cultura nacional “legítima”, o que se daria, sobretudo, por meio de atividades culturais voltadas para a pesquisa histórica de caráter regionalista. Do ponto de vista da elite intelectual paulistana, a “cultura brasileira” deveria ser o elo para toda a nação. Daí a preocupação de se educar e cuidar do aluno parqueano por meio de atividades recreativas e assistenciais, que envolviam educação física, jogos, músicas, cantos, bailados, trabalhos manuais, bibliotecas, festivais, além da assistência médica e alimentar que tinham como bandeira a distribuição de copos de leite e frutas (SÃO PAULO, 2010a, p.15).

Segundo Faria (1999), nos parques infantis as crianças de famílias operárias tinham a oportunidade de

brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando cuidado e educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, criar e recrear (FARIA, 1999, p.62).

⁸⁸ SÃO PAULO. SME/DOT, 2010.

⁸⁹ Os primeiros Parques Infantis, destinados a crianças de 3 a 12 anos, foram inaugurados entre 1935 e 1940, na região central da cidade. Tais parques eram frequentados principalmente por filhos de operários, constituídos em sua maioria por imigrantes. Posteriormente, foram construídos parques e recantos infantis em outros bairros da capital, somando em 1974, 104 unidades. Em 1975, em função de reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação, os Parques Infantis dão lugar às EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil, destinadas às crianças de 4 a 6 anos.

A referência contínua ao início de um sistema público de educação que contemplava a primeira infância, tanto por parte do poder público quanto de pesquisadores da área, no início do século XX, inspirados nos ideais escolanovistas e froebelianos, forma uma caixa de ressonância, a qual configura certa repetição e circularidade no discurso educativo. Tal caráter “é um dos efeitos performativos da governamentalização do campo” (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p.65) a “conformar tecnologias de si, por meio não apenas da conformação dos gestos dos protagonistas escolares, mas também pela convocação e manipulação de suas manifestações profundas” (*Ibidem*, p. 67).

Tal configuração faz-nos pensar como investimos em práticas que dispõem dada forma de vida infantil, ou da própria vida, em última instância na atualidade, práticas essas que parecem ressoar como um mantra, num movimento que carece de uma sequenciação lógica, que retornam, deslocam-se, permanecem igualmente. Diversos estudos (FARIA,1999; PINAZZA, 1997; KUHLMANN JR, 1998, KISHIMOTO e PINAZZA, 2007) ligados à área da educação da infância dedicaram-se a analisar o papel de pensadores, tal como Rousseau, Pestalozzi e, principalmente, Froebel, na educação da infância. As iniciativas por parte das políticas públicas têm ainda como uma das referências marcantes um modelo educativo pautado em seus estudos. Nesse sentido, entendemos um caminho possível para perscrutar as recorrências, as (in)variâncias, os deslocamentos no discurso e nas práticas da infância, um certo recuo no tempo. Recuo que tem por objetivo não encontrar uma origem, mas a “discórdia entre as coisas, o disparate” (FOUCAULT, 2008c, p.263).

O século XIX, “pátria das misturas e bastardias”, época do “homem-mistura” (*Ibidem*, p.276), em que são conclamados diferentes movimentos em torno dos direitos dos cidadãos, onde tiveram lugar novas experiências de vida associativa, como as sociedades literárias e científicas e o movimento pela estatização e secularização da educação tomou corpo, principalmente nos países da Europa Ocidental. Este é um cenário narrado como de intensa produção intelectual, palco em que grandes pensadores das ciências humanas despontam, dentre eles Frederic Froebel, pedagogo alemão intitulado o fundador dos *Kindergarten*, os jardins da infância, destinados

exclusivamente à educação infantil, que seriam mais tarde introduzidos em outros países.

A redundante remissiva ao autor instigou-nos retomar o seu pensamento objetivando não uma procura de soluções do problema educacional relacionado à primeira infância na atualidade, nem dar um valor exemplar a outro período da história - tal como “época áurea”, mas entendendo encontrar em tal época, talvez, a emergência de um discurso sobre a educação da infância que investe numa suposta necessidade de prestar atenção às crianças, de acolhê-las em suas necessidades, encorajar suas potencialidades, ampliar sua autonomia, desenvolver o espírito livre e crítico. Discurso que parece ter alguma semelhança ao da atualidade, no que diz respeito à construção de uma quimera infantil. Narrativa que remonta a uma economia de governo em que cada um (e todos) é incitado a gerir sua própria vida, num movimento incessante de autorregulamentação, em que a tensão poder-liberdade é responsável pela sustentação desse jogo de governo. Questão que orientou o percurso investigativo de Foucault, qual seja, “como ser governado, por quem, até que ponto, com que fim, por que métodos” (FOUCAULT, 2008b, p.119). Indagação que ora nos inspira.

Metodologicamente, consoante ao referencial teórico foucaultiano, trata-se de considerar, na tessitura documental, a partir da análise das “regularidades, recorrências, nuances sobre os sentidos em torno dos sujeitos” (BUJES e MARCELLO, 2011, p. 55), a positividade dos seus escritos, entendendo o material ora analisado como singular e, ao mesmo tempo, conformado a dada contingência histórica, que dá a conhecer as relações saber-poder presentes na sociedade. Ainda, como nos alerta Albuquerque Júnior (2004, p. 89), “refletir sobre o jogo da história é pensar, a cada vez, que forças entraram em campo em dado evento, que regras produziram ou que regras seguiram no momento de atuarem e como essas forças tornaram-se sujeitos de acontecimento”. Procura-se, enfim, apreender o momento em que determinado acontecimento ganhou consistência, visibilidade e dizibilidade, para podermos, talvez, desinventar formas de pensar e viver.

6.1 A narrativa da história da educação e da pedagogia nos oitocentos: uma digressão.

Entendendo a infância, pois, como um foco de experiência e confrontados pela reiterada remissão às ideias de Friederich Froebel nos textos e documentos curriculares que dispõem uma pedagogia da infância na atualidade, aqui, acrescentamos uma alínea na pesquisa para puxar, nesse emaranhado e torrente discursiva, o que, naquele pedagogo, dispunha-se.

Na tentativa de compreender as transformações nas formas de se pensar a infância e a educação infantil no último quartel do século XX e início do século XXI, entendemos ser importante um pequeno desvio, guinada, para efetuarmos uma aproximação com algumas formas de se pensar a infância no século XIX, dando ênfase ao pensamento de Friedrich Froebel, como representante de um discurso liberal da infância, o qual já previa a necessidade da existência de um espaço específico para educá-las e cuidá-las: a instituição de educação infantil, ou *kindergarten* – jardim de infância. Uma racionalidade que coaduna as antigas noções de disciplina e obediência, às de liberdade, autonomia e autogoverno.

Retomemos assim, à luz do discurso da história da educação, alguns acontecimentos que deram um corpo ao que se chama de educação na contemporaneidade. Note-se, porém, que a história pode ser narrada de tantas quantas forem as perspectivas que dela adotamos. Perspectivas essas que fazem com que olhemos para um evento próximo, afastemo-nos dele para, posteriormente, apreendê-lo à distância. Podemos tomá-la (a história), segundo Albuquerque Jr. (2004, p.82), como “resultado de jogos múltiplos, de inúmeros afrontamentos entre forças e saberes, fruto da emergência de uma dispersão de acontecimentos que são consequência de embates, que emergem em meio a forças litigantes”.

Dessa mirada, a atenção deveria voltar-se não tanto para a sequenciação dos fatos, mas para a aproximação e o cruzamento de elementos num dado momento, os quais resultam num acontecimento. “No início não estão a unidade e a identidade de

uma causa, mas a dispersão dos fatores, a multiplicidade dos elementos, as forças que ingressam em um campo de luta e as matérias de expressão, o arquivo discursivo que essas forças encontram para dar forma às suas reivindicações” (*Ibidem*, p.82).

Os historiadores da educação (CAMBI, 1999; LUZURIAGA, 1980 e VEIGA, 2007) relatam a contemporaneidade⁹⁰ fase de convulsão e de transformações sociais que mudarão radicalmente a característica da história, principalmente ocorridas pelas ideias difundidas pela Revolução Francesa e pelo impacto da Revolução Industrial no modo de organização social. Descrevem os referidos historiadores da educação que tal período é marcado por mudanças significativas nas relações entre os indivíduos e as formas de vida social. Essas mudanças se relacionaram com a fixação de novas vivências individuais e sociais, baseadas numa narrativa de um ser humano dotado de razão, autonomia e liberdade⁹¹.

Uma gama de discursos e teorizações foi elaborada tendo em vista a emergência de novos sujeitos educativos, mas o sujeito que mais se destaca nessa “nova fase” é a infância. Como diz Cambi (1999), um certo “puericentrismo pedagógico” tomou conta, desde Rousseau até os educadores do século XX, das preocupações dos pensadores da educação. A infância tornou-se um mito pedagógico ligado:

à espontaneidade/naturalidade [...] e à sua posição como um dos modelos daquele homem novo, mais livre e mais genuíno, não-repressivo e não-autoritário, que é o projeto que visa a educação das sociedades atuais, democráticas e libertárias. O menino é o modelo deste homem livre e liberado, subtraído às manipulações da sociedade, restituído às suas verdadeiras necessidades e assumido em toda gama de suas potencialidades (da fantasia ao riso, da aventura ao erotismo polimorfo). Esse mito da infância foi muito forte, constante e articulado, até mesmo invasivo, no âmbito da contemporaneidade (*Ibidem*, p.392).

⁹⁰ Aqui, se referem à Idade Contemporânea, iniciada em 1789, com a Revolução Francesa.

⁹¹ Uma época também declarada como difusão dos direitos, da manifestação das massas, dos grandes movimentos, da retomada/expansão/atualização do conceito de democracia e da configuração de movimentos histórico-filosóficos como humanismo, liberalismo, iluminismo, romantismo, positivismo e marxismo.

Dos diversos movimentos filosófico-culturais da época destaca-se um movimento, o qual teve seu epicentro na Alemanha: o Romantismo. Como fenômeno tipicamente europeu, no âmbito da pedagogia, o Romantismo é relatado como causador de uma profunda renovação teórica que ativou uma ideia de formação como *Bildung* (desenvolvimento espiritual através da cultura), ligada a uma concepção de espírito humano (posto como centro do mundo, presença ativa, em luta contra o mundo natural e histórico) e de história e cultura como não evolucionistas.

Apontado como precursor de todo esse movimento, ainda nos meados do século XVIII, Jean Jacques Rousseau, no livro II do “Emílio”, dedicado à puerícia (dos três aos doze anos), retrata a infância como uma ideia relacionada à curiosidade, à experiência e à presença de uma liberdade “bem regrada”:

É muito estranho que, desde que se começaram a educar crianças, não se tenha imaginado outro instrumento para governá-las que não a rivalidade, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, todas as paixões mais perigosas, mais próprias para fermentar e corromper a alma ainda antes que o corpo esteja formado. A cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício no fundo de seus corações; professores insensatos acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois dizem com gravidade: assim é o homem. Sim, assim é o homem que fizestes.

Tentaram todos os instrumentos, menos um, exatamente o único que pode dar certo: a liberdade bem regrada (ROUSSEAU, 2009, p.94).

Essa guinada na educação da infância, iniciada com Rousseau, teve continuidade no século XIX com Pestalozzi e Froebel, os quais arregimentaram experiências educativas envolvendo crianças e adolescentes europeus. A proposta educativa desses educadores, segundo Marín-Díaz (2010, p.202), aparece como “condição de possibilidade para um deslocamento de ênfase importante nas práticas educativas: a passagem do ensino como disciplinamento à educação como regulação e auto-regulação”. Adentremos panoramicamente ao pensamento de Froebel.

6.1.1 Friedrich Froebel, ou da racionalidade liberal

*Quem ignora a força com que se gravam as
primeiras impressões recebidas na infância?*

*Toda educação e doutrinas verdadeiras, todo verdadeiro ensino,
qualquer educador e professor digno desse nome deve,
em cada momento, em cada uma de suas determinações e exigências,
atuar em duplo sentido: dar e tomar, unir e separar, mandar e obedecer,
fazer e suportar, obrigar e descer, apertar e afrouxar...*

Friedrich Froebel

Narrar-se e ser narrado. Talvez seja esse o grande imperativo contemporâneo que faz parte da composição de um *ethos*, uma forma de vida que despontou a partir do século XIX, como diria Foucault. A prática escriturária tornou-se, nos últimos séculos, um símbolo de progresso (ARTIÈRES, 1998). A “grafização” da vida faz parte de um dispositivo que corrobora para a constituição de certos tipos de sujeito, para a ordenação de caminhos, para a construção de relatos. Testemunhamos hoje uma convocação cada vez mais insinuante e intimidadora dos processos de (auto)narração, de forma que se toma como imperativo e necessário (além de supostamente natural), a partir de qualquer tipo de empreitada que se toma por analítica, ou ainda puramente informativa, documentar vidas como uma forma de justificar percursos, escolhas e dar sentido a uma obra. São processos que poderíamos chamar de identificatórios, na medida em que narradores e narrados se reconhecem/constituem nos discursos ali forjados.

A historiografia da educação tem realizado empreitadas biográficas no sentido de constituir “personagens célebres” que pensaram e influenciaram o pensamento educacional contemporâneo, principalmente a partir do advento da modernidade. As

biografias são partes que compõem o discurso educativo, como algo que amalgamado ao próprio pensamento educacional⁹².

O que é apresentado acerca de Friedrich Froebel⁹³ (Alemanha, 1782-1852) é uma coletânea de discursos reunidos por pesquisadores contemporâneos em torno da sua constituição como educador influente do século XIX. Esse conjunto de enunciados, arrumados, desarrumados, classificados, enfatizados, rasurados, e até mesmo omitidos (ARTIÈRES, 1998), fabricam sujeitos e disposições. O que se pretende neste tópico é expor algumas narrativas sobre o pensador que o configuraram como o “educador da primeira infância”. Para tal feito utilizamo-nos dos estudos de Cambi (1999), Luzuriaga (1980), Aranha (2011), Pinazza (1997), Kishimoto e Pinazza (2007), Arce (2002a, 2002b) e Heiland (2010), além de fontes indiretas presentes nos próprios pesquisadores.

Amparados em Veiga-Neto (2009), podemos dizer que uma biografia, à moda de *curriculum*, corporifica a própria síntese de trajetos percorridos pelo sujeito, configurando-se como uma representação sintética do eu. Fincada na lógica do *grafhein*, a *bios* toma o sentido daquilo que efetivamente está registrado. “Opera-se, assim, um processo de fusão, de identificação entre o sujeito e o seu currículo, de modo que qualquer coisa que vier a ocorrer com um produzirá efeitos sobre o outro e vice-versa” (*Ibidem*, p.19). Ficções (tantas possíveis) de uma vida são criadas, a partir de rearranjos, ênfases e deslocamentos nas grafias. Apresentaremos rastros de ficções acerca de Froebel, na intenção de dar a ver a construção de um personagem que, em nosso entendimento, coaduna-se à lógica da governamentalidade liberal.

⁹² Como exemplo dessa necessidade recorrente à biografização, temos a realização, pelo Ministério da Educação Brasileiro (MEC - 2010), em parceria com a UNESCO e a Fundação Joaquim Nabuco, de uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação brasileiros e estrangeiros, 60 no total, cujo objetivo é “colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional” (HEILAND, 2010, p. 7). Segundo a referida coleção, a disseminação de conhecimentos nessa área constitui “passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país” (*Ibidem*, p. 7).

⁹³ Encontramos, em diferentes estudos, remissivas à escrita do nome do pensador (*Fröbel* ou *Froebel*). Optamos por considerar a maioria dos estudos em língua portuguesa, utilizando a adaptação *Froebel*, embora, em algumas citações literais de Heiland (2010), apareça a grafia *Fröbel*.

Friedrich Froebel é considerado pela contemporaneidade como o “pedagogo do romantismo” (CAMBI, 1999, p.425), o “clássico por excelência da primeira infância” (LUZURIAGA, 1980, p.203), apresentando, “juntamente com Montessori, o programa mais eficaz e mais exaustivo de estímulo pelo jogo, para crianças de 3 a 6 anos” (HEILAND, 2010, p.12). Ainda, antecipou-se a uma ideia comum à época atual: a liberdade e a atividade como essência da doutrina pedagógica, contribuindo amplamente, para os estudos modernos, sua concepção acerca do jogo e da brincadeira (LUZURIAGA, 1980).

A obra de Froebel é relatada como uma das mais importantes manifestações da vanguarda alemã e “pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela autoatividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas” (KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p.37). Seu grande projeto, segundo os relatos, era o de “aperfeiçoamento da educação da criança, como ponto de partida da regeneração do homem” (*Ibidem*, p.40).

De acordo com as fontes consultadas, a pedagogia froebeliana

fixou uma imagem da infância como idade criativa e fantástica, que deve ser “educada” segundo suas próprias modalidades e que é, talvez, o momento crucial da educação, aquele que lança as sementes da personalidade futura do homem e que, portanto, deve ser enfrentado com forte consciência teórica e viva sensibilidade formativa. Com Fröbel, estamos diante de um pedagogo que, pela primeira vez e depois de Rousseau⁹⁴, redefiniu organicamente a imagem da infância e teorizou a da sua “escola” (CAMBI, 1999, p.426-427).

⁹⁴ Segundo Cambi (1999), Rousseau é nomeado o pai da pedagogia contemporânea, a figura que a influenciou mais radicalmente. A grande revolução advinda do seu pensamento seria a instauração da criança como centro de sua teorização, elaborando uma imagem da infância “próxima do homem por natureza, bom e animado pela piedade, sociável, mas também autônomo, como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais” (*Ibidem*, p.343). Numa chave foucaultiana, estaríamos a falar então de uma primeira convergência da ideia de infância afeita a uma racionalidade liberal, que aproxima a educação a um processo de (auto)regulação (MARÍN-DÍAZ, 2010).

Documentada foi também a influência que, além de Rousseau e Pestalozzi⁹⁵, Froebel tomou dos princípios de Schelling, Fichte, Schiller, Krause e Richter⁹⁶, o que, segundo Kishimoto e Pinazza (2007, p.37), “compôs um constructo teórico original de sugestões práticas que superam seu tempo e inspiram muitas reflexões pedagógicas”. O realismo espiritualista de Krause e o nacionalismo de Fichte forneceram-lhe “a concepção de mundo e que harmonizou com a perspectiva de vida democrática, a busca da unidade e a oposição ao movimento totalitário, lutas que empreendeu em toda sua existência” (*Ibidem*, p.40). Ainda, segundo Heiland (2010), a obra de Schelling, o faz adquirir sua primeira concepção filosófica da natureza, bem como os textos de Novalis e Arndt inculcam em Froebel as noções essenciais da subjetividade idealista e da historicidade da nação alemã.

Supostamente coincidindo com o objeto principal de sua obra, a infância de Froebel é considerada, nos estudos desenvolvidos acerca do pensador, como preponderante na constituição do pedagogo que foi. Sua trajetória é narrada como necessária para compreensão de sua obra.

Heiland considera que a infância de Froebel foi determinante para sua vida e impregna, igualmente, sua pedagogia. A orientação fundamental de sua vida foi uma incessante observação de si mesmo, uma introspecção pessoal e uma auto-educação, atitude que constituiu sua autodidática. A ausência da mãe, seu amor pela natureza e a religiosidade cristã marcam sua teoria da educação, que repousa num fundamento cristão, mas anticonfessional e não-dogmático (BASTOS, 2001, p.9).

⁹⁵ De acordo com Heiland (2010), Froebel acredita que as ideias de Pestalozzi acerca da educação elementar devam ser ampliadas, aprofundadas e estabelecidas em bases mais sólidas, daí depreende-se a necessidade de empreender estudos nas disciplinas filosóficas, na antropologia, na fisiologia, na ética e na pedagogia teórica, a fim de utilizá-las no ensino do conhecimento da língua materna, da história, da geografia e do método.

⁹⁶ Pensadores pertencentes ao chamado Idealismo Pós-Kantiano. Kant, nesse sentido, representaria o centro do pensamento moderno e dele depende todo pensamento posterior, particularmente o idealismo clássico alemão, que desenvolve o conceito de criatividade do sujeito, de síntese *a priori*, de autonomia do espírito, para uma forma de monismo imanentista (Spinoza), em que toda realidade se resolve nos limites da experiência, e esta é totalmente produzida pelo espírito. O romantismo alemão, como fenômeno artístico e literário, corresponde ao movimento filosófico do idealismo. Também o romantismo é denominado pelo conceito de criatividade e liberdade do espírito, como o idealismo; e com o idealismo tem em comum o historicismo, o conceito de desenvolvimento, e, por conseguinte, a valorização da nacionalidade e da religião, que são produtos históricos.

Essa empreitada rumo à descoberta de uma chave explicativa na infância de Froebel ao seu pensamento como um todo não é uma atitude isolada. Nas palavras de Antelo, Redondo e Zanelli (2010) parece existir um afã em colecionar relatos de infância, relatos esses que são produzidos a partir do momento de que já não se é mais infante: “ya que la infancia nunca tiene lugar y solo ocurre para los adultos, espectadores rezagados entrenados en el después” (*Ibidem*, p.19-20). Essa voracidade comemorativa acerca das recordações da infância associa-se a uma quase que irresistível ondulação de narradores e narrativas, que postulam abarcar as transformações pelas quais o sujeito passa, de forma a dar certo nexos causal à condição adulta.

Há certa recorrência nos textos dos pesquisadores acerca da infância “infeliz” de Froebel, como órfão de mãe⁹⁷ e sofredor, por um caráter rigoroso do pai, que o transforma numa criança de temperamento melancólico e sonhador, o qual alimenta na natureza todos seus sonhos e expectativas (LUZURIAGA, 1980; PINAZZA, 1997; KISHIMOTO E PINAZZA, 2007; HEILAND, 2010). Aprendendo com dificuldade as primeiras noções de leitura, escrita e cálculo com seu pai, foi encaminhado tardiamente aos estudos regulares em uma escola de Standtill (PINAZZA, 1997). Posteriormente, foi dirigido-se à Turíngia, com o objetivo de ser aprendiz de Guarda Florestal. A partir de então, entrou em contato e interessou-se pelo estudo das ciências naturais, como a mineralogia, a botânica, a cristalografia, a química e a física.

Sua vida foi atravessada por várias experiências nas ciências, na filosofia (como estudante na Universidade de Jena) e pelos empreendimentos educativos que desenvolveu, do qual destacam-se os realizados em Keilhau e Blakenburg. Em 1817, em Keilhau, funda o Instituto Alemão de Educação Universal, onde até 1831, procura

⁹⁷ Lembremos, com Donzelot (2001), da grande empreitada moralizadora da família instituída na Europa nos séculos XVIII e XIX, com o objetivo de instituir um lugar fundamental à mãe, como síntese e eixo central do núcleo familiar, a qual, por sua vez, empunhava-se como a responsável pela educação dos filhos, agora sob os auspícios da medicina e da puericultura modernas. Ademais, o abandono de crianças, órfãs ou não, começa a ser duramente reprimido por meio de um controle mais direto por parte do Estado, além de um projeto de normalização da família ocidental. As crianças são, desse modo, tomadas como questão de governo, tendo sido instituídas nessa época, diversas práticas e instituições com o objetivo de conservá-las.

definir e divulgar suas principais teses acerca da educação, apresentadas principalmente no livro *A educação do Homem* (1826). Em 1839 inaugura, em Blakenburg, o Instituto de Jogos e Ocupações, o qual, em 1840, é denominado Jardim Geral da Infância Alemã, ou jardim-de-infância (*Kindergarten*). Em 1844 escreve sua última obra, *Mutter-und Koselieder*, onde é exposto seu projeto pedagógico para os bebês e para as crianças de 1 a 2 anos, ainda pequenos para frequentarem o jardim de infância. Tal livro, segundo Heiland, inscreve-se na linha de *Buch der Mütter*, o livro da mãe de Pestalozzi, embora difira-se deste por centrar toda questão da educação do bebê no amor materno.

Para o que se apresenta hoje como memória viva do pensador, o jardim-de-infância constitui-se como sua principal realização. Centro pedagógico que tinha como objetivo inicial, conforme narram seus biógrafos, tornar-se uma vitrine onde as famílias, principalmente as mães, pudessem presenciar a aplicação concreta de suas ideias acerca da educação das crianças e do potencial do jogo. Local onde a “preguiça” e a “indolência” (KUHLMANN JR., 2004) seriam banidas por meio da canalização das energias humanas. Objetivo esse que foi, pouco a pouco, deslocado⁹⁸ a partir do momento em que esse local passou a tornar-se, efetivamente, uma instituição de acolhimento de crianças pequenas.

A estatura internacional de Fröbel repousa sobre o fato de que seu jardim de infância, centro pedagógico para crianças de 3 a 6 anos de idade, se demarca resolutamente dos outros estabelecimentos pré-escolares do seu tempo, que eram ou simples creches, ou ofereciam às crianças um ensino escolar. Fröbel pretende, ao contrário, desenvolver as diversas categorias de faculdades da criança pelo jogo, de modo a possibilitar que ela exerça seu próprio modo de percepção das coisas e que, ao mesmo tempo, satisfaça a exigência de educação elementar (HEILAND, 2010, p.34-35).

⁹⁸ Segundo Heiland (2010, p.31), após fracassadas experiências com instituições de ensino para crianças e jovens, Froebel deposita todas as suas esperanças na família, inventando materiais de jogo para melhorar o clima pedagógico no seio da família burguesa de forma a encorajar ativamente a criação de associações de pais cujos membros poderiam se estimular mutuamente transmitindo uns aos outros sua experiência em matéria de jogo. Seu sonho era transformar a família para fazer dela o ponto focal da educação do ser humano, ver aplicados seus métodos de educação esférica desde a pequena infância para favorecer o advento de uma nova primavera da humanidade.

Mesmo contrariando os planos iniciais de seu idealizador, o jardim-de-infância adquiriu força e coadunou-se com o projeto moderno educativo, expandindo-se pela Europa e América, difundindo um modelo de educação republicana, o qual procurava encontrar aplicações públicas às virtudes femininas (KUHLMANN JR., 2004). Os *kindergarten* foram difundidos nas exposições internacionais e pelo trabalho missionário das igrejas protestantes norte-americanas⁹⁹, que se espalhou por vários países, como Japão e Brasil¹⁰⁰. Foram publicados livros e artigos relativos aos *kindergarten* (com diversas formas de apropriação), bem como várias biografias de Froebel.

A pedagogia dos séculos XIX e XX confere ao jardim-de-infância posto estratégico. Ao *kindergarten* é aferido o rótulo de jardim de cultivo da alma das crianças (LUZURIAGA, 1980), local de desenvolvimento da vida social livre e cooperativa (KISHIMOTO e PINAZZA, 2007), espaço aparelhado para o jogo, para o trabalho infantil e para as atividades de grupo (CAMBI, 1999), sítio onde as plantas (crianças) não crescem em estado totalmente silvestre, pois constam com a presença do jardineiro para cuidá-las (ARCE, 2002b).

Em que pesem as críticas acerca de sua psicologia incipiente e pobre (LUZURIAGA, 1980; KISHIMOTO e PINAZZA, 2007), desculpada pela época em que viveu, pelo reforço de um pragmatismo alienado e alienante da cotidianidade capitalista, pelo retrocesso marcado pelo esvaziamento completo do indivíduo e pela domesticação do ambiente escolar (ARCE, 2002a; 2002b), o pensamento de Froebel reluz sob a insígnia da liberdade, da atividade, da autonomia e do jogo, como princípios ativos para o desenvolvimento do infante e pela “antecipação” à psicologia moderna no que diz respeito à importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento mental do homem.

⁹⁹ Particularmente na Alemanha, a implantação dos *kindergarten* foi palco de algumas discórdias, sendo considerados por alas mais conservadoras como centros de ateísmo e subversão política (KUHLMANN JR., 2004).

¹⁰⁰ No Brasil podemos citar a criação do jardim-de-infância anexo à Escola Normal da capital paulista, em 1896, conforme aponta a pesquisa de Pinazza (1997).

As biografias, como importantes instrumentos normalizadores, ajudam a constituir um espaço autoral e original às vidas e aos processos ocorridos. Os sujeitos são aquilo que as (auto)narrativas o constituem, o espetáculo de si mesmo. Pouca importa a busca pela veracidade dos fatos, pela história real e sim os efeitos de verdade que são produzidos a partir do encontro com ficções possíveis.

Os grandes relatos pedagógicos e o afã por conhecer e dar certa linearidade à história da educação fazem parte de um dispositivo que alia a pedagogia à psicologia, de forma a conferir sentido ao que hoje é chamado de projeto educativo, o qual, de forma conclamatória, insere o indivíduo como sujeito e objeto da educação. Um sujeito que precisa ser conhecido em sua essência e valorizado por sua autonomia e capacidade de criação.

Da educação do homem

Para uma continuidade de conversa, lançaremos mão do encontro com a obra considerada como radial no pensamento froebeliano, *Die Menschenerziehung* – “A educação do homem”, escrita em 1826, época em que dirigia o Instituto Geral Alemão de Educação, em Keilhau, da qual destacamos alguns pontos que, acreditamos, constituem elementos importantes para pensarmos e contra/justapormos nas lógicas e regras de governo a vigor no discurso sobre a infância e práticas pedagógicas.

Há no discurso pedagógico oitocentista o investimento num sujeito propalado como livre e autônomo. Consoante a essa noção, interpretar-se, atribuir-se valor, investir-se como ser criativo e produtivo – práticas de reflexividade – constituem tecnologias de si reiteradamente presentes. A reflexividade é apontada como parte da própria natureza da criança, uma vocação natural ao conhecimento de si mesmo.

Segundo o pedagogo, o homem deve “penetrar em si mesmo, na natureza da criança e na história do desenvolvimento humano” (FROEBEL, 2011, p.30). O conhecimento do homem é imperativo no projeto pedagógico: “desse conhecimento, dessa reflexão, brota naturalmente, quando necessitamos, o saber em uma investigação de consciência para o cultivo e a educação do homem” (*Ibidem*, p.31).

A ascese pedagógica, que ali se investe, é direcionada para as características internas do homem. O termo energia é reiteradamente evocado nos escritos e estrategicamente compõe o léxico em seu discurso de *verdade* – tem uma operatividade na assunção da natureza (original, produtiva e criativa) do homem. Intenta-se, por meio da administração das *energias* do homem, a produção progressiva de um sujeito consciente, pensante, sensível e inteligente. Pela educação, o indivíduo manifestaria a lei interior, que nele há latente: *pureza, perfeição, espontaneidade e consciência* (*Ibidem*).

O fim da educação, constitui em Froebel, fazer o indivíduo efetivar em sua vida, por meio de um trabalho ascético, aquilo ao que ela estaria vocacionada. A reflexividade aliança conhecimento e vida, associada à ideia de ciência da educação:

A doutrina a que chamamos da *educação* se refere ao conhecimento dessa lei [interna] e à reflexão sobre os preceitos que da mesma derivam para seres pensantes e inteligentes, com o objetivo de facilitar-lhes a consciência da sua missão e a realização de seu destino. A arte da educação consiste na livre-aplicação desse conhecimento, dessa reflexão, desse saber para a formação e desenvolvimento imediato de seres racionais, porque os prepara para realizar seu destino. O fim da educação é o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação – *sã, pura e, portanto, santa* (FROEBEL, 2011, p.23).

Froebel, sob a noção de liberdade, expõe funções de dizer-verdade numa relação com conhecimento: evocação de sabedoria, incitamento a educar a si mesmo:

A sabedoria da vida, e também, toda sabedoria, é constituída do conhecimento e sua aplicação, de acordo com a consciência, de acordo com o desenvolvimento de uma vida fiel à sua vocação, pura, santa. Nesse sentido, ser um sábio é realizar a mais alta aspiração do homem e o mais sublime ato de sua liberdade. Educar-se a si mesmo e educar os outros – com determinação própria, liberdade e consciência – é a dupla ação da sabedoria [...] (*Ibidem*, p.23).

Froebel expõe uma tecnologia de governo da conduta que aponta negatividade à coação, imposição, prescrição – crítica que faz ao ensino ministrado até então e herança do ensino escolástico – “a doutrina, o ensino e a educação devem, necessariamente,

adaptar-se; acompanhar a natureza e segui-la, porém nunca prescrevê-la, determiná-la ou impor a esse menino ou jovem situações alheias à natureza” (*Ibidem*, p.24-25). Uma educação sem coação, sem imposição, sem castigos.

O íntimo da alma da criança torna-se alvo e matéria de trabalho ascético. Há que ensinar a criança a mobilizar suas energias: “Desde seu nascimento, desde sua aparição sobre a terra, o menino deve ser tratado de acordo com sua verdadeira essência e de modo que possa empregar sua energia com liberdade” (*Ibidem*, p.33). Tal razão se articula sob a noção de risco e prevenção ao que a educação é endereçada.

Destacam-se do projeto pedagógico de Froebel a atenção dispensada ao ambiente, ao diálogo do educador com o aluno, à linguagem. As manifestações das crianças são alvo de observação e a formação de sua consciência pautam as ações junto às mesmas, as ações e reações das crianças são alvo do investimento moral na sua educação desde seu início. O adestramento da energia infantil é o campo da inserção das práticas, da interação adulto-criança.

O trabalho ascético, a produção de um modo de ser está orientada, nessa formulação teórica, ao trabalho. Afirma Froebel (2001, p.40): “as leis que governam nossa existência exigem que, de um momento a outro, apareça o resultado de cada atividade”. A noção de trabalho acaba por ocupar lugar fundamental, fundando uma relação com o ato educativo e conhecimento que implica o empenho de força criadora, experimental e ativa sobre as coisas e si mesmo e mira a apreensão da atividade espontânea e livre da criança.

A *Educação do Homem* (*Ibidem*) dispõe, à minúcia, como deveriam se as relações das/com as crianças de modo a se alçarem aos fins e objetos da educação infantil. O texto é repleto de exemplificação de diálogos que a mãe/educador deveria travar com as crianças. Os diálogos estampam um esforço de canalização da atenção dos sentidos rumo ao conhecimento de si via reflexão, na chave corpo-alma. Dispõe-se, então, ação/intervenção/atenção/observação às atividades mais capilares, nas minúcias dos movimentos que se expandem, naquilo que é reconhecido como espontâneo.

Visando, porquanto, à interioridade da criança e sua construção moral, desenha-se o currículo froebeliano que marca presença nos planos e documentos curriculares na atualidade: canto, desenho, brincadeira e jogo. Afirmando haver no indivíduo “instintos de produção” (*Ibidem*, p.71-72), o pedagogo defende que a criança aprenda os conteúdos práticos e importantes da vida em diferentes áreas. O insucesso, o desvio é tomado como um desperdício de produção. A escola e a educação são apontadas como o lugar em que se efetivará o preenchimento entre o como se está e ao que se deve transformar para tornar-se o que se é.

A educação “integrada” de cada criança implica “o bem-estar, a felicidade e a salvação” da coletividade. Há uma direção das práticas para a assunção do indivíduo da responsabilidade da própria salvação: “só nós mesmos podemos nos salvar”. Esta a vocação criada para as práticas educativas e a infância constitui alvo estratégico.

A título de movimentar virtudes, assenta-se uma ideia metodológica que tornar-se-á cara à contemporaneidade, e formará um consenso de fazer pedagógico – o jogo: uma estratégia pedagógica fundamental numa economia político-pedagógica.

Caracterizada por uma retórica circular e repetitiva, na conjunção entre ensino, doutrina e instrução, a narrativa da educação infantil froebeliana é modulada por um jogo de fazer obedecer e obedecer por meio de tecnologias de autorregulação e autorreferenciamento.

6.2 Do governo dos homens como condição de constituição da felicidade

*É, pois, inegável que o único objetivo,
o único fim de toda educação e doutrina consiste no cultivo integral
da essência original divina contida no homem, ajudando, assim,
que se manifeste o infinito no finito, o eterno no temporal, o celeste no terreno,
o divino no humano e na vida humana.*

Friedrich Froebel

Quando Froebel conclamava o cultivo de uma essência original contida no homem, por meio da educação desde a mais tenra idade, nada mais queria objetivar, em nosso entendimento, que a promoção de uma vida de retidão e conhecimento de si mesmo e da Natureza – “uma vida pura e santa” (2001, p.24). A salvação, responsabilidade de cada indivíduo, deveria ser uma busca incessante e só poderia ser conquistada pela liberação das energias potenciais do indivíduo. “A boa educação, o ensino adequado, a verdadeira doutrina devem, portanto, necessariamente, levar à liberdade” (*Ibidem*, p.29). A liberdade de ser, de escolher, de sentir, segundo as leis da natureza, celebram a eleição de uma vida feliz.

Despregando-se do século XIX, sem podermos deixar de nos situarmos a ele, podemos dizer que a noção de felicidade tem norteado todas as ações individuais e por parte dos governos: nas práticas de autoconhecimento e autorreguladoras que estabelecemos conosco e que nos voluntariamos livremente, nas políticas públicas de cunho social e econômico, na gestão da população, enfim. Uma felicidade que requer um cuidado consigo mesmo e com o outro.

Reportagem de capa da Revista Época¹⁰¹, *O mito da felicidade: família, dinheiro, amor, sexo... nada disso fará você feliz. Novos estudos revelam que o segredo*

¹⁰¹ Nº 679, 23 de maio de 2011.

da vida é relaxar – e ser você mesmo. Já Roberto Pompeu de Toledo, na Revista Veja¹⁰², questiona: “será a felicidade necessária?” (TOLEDO, 2010, p.14). Para o repórter, a felicidade é uma palavra pesada, desde a tentativa de defini-la, dada a sua polissemia, até o movimento que o indivíduo faz sobre si mesmo (“examinar-se”, afirma o autor) em busca de uma resposta.

Seja no nível pessoal, seja na coletividade e nos governos, o tema da felicidade é recorrente, ensejando um tipo de ascese no indivíduo que se subjetiva como cidadão potencialmente feliz, bem como promovendo intervenções nas ações estatais que possibilitem a “procura” da felicidade. A despeito de existirem atualmente inúmeros índices sociais para medir a felicidade de uma nação¹⁰³, a cada dia surgem novos estudos que procuram pormenorizar as condições/requisitos que entram na “conta da felicidade”, além de dar uma característica mais peculiar, dependendo da especificidade de cada país.

No Brasil, uma iniciativa que une a Fundação Getúlio Vargas (FGV), ao Movimento Mais Feliz¹⁰⁴ e a rede Social *MyFunCity*¹⁰⁵, quer calcular o bem-estar do

¹⁰² Edição de 24 de março de 2010.

¹⁰³ Segundo fontes jornalísticas, além da **FIB** (Felicidade Interna Bruta), já destacada anteriormente, existe um número considerável de índices que pretendem medir o bem-estar de uma população, a saber: **IQD** (Índice de Qualidade do Desenvolvimento) - Medido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) - calcula o desenvolvimento do país com base no crescimento, qualidade da inserção externa e bem-estar; **Índice de Gini** (criado pelo italiano Corrado Gini, em 1912) - mede a desigualdade social de um país pela distância entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres. Quanto maior ela for, pior a situação do país; **IDH** (Índice de Desenvolvimento Humano) - estima a qualidade de vida dos países levando em conta a renda per capita, saúde (expectativa de vida), educação e questões ambientais. **Índice de Prosperidade Legatum** - divulgado pela Forbes e o Instituto Legatum, faz uma relação anual dos países mais felizes do mundo. Leva em conta níveis de riqueza, satisfação de vida ou de desenvolvimento dos países; **Índice do Planeta Feliz** - originalmente conhecido como *The Happy Planet Index* (HPI), este índice mede dados globais de expectativa de vida, bem estar social e medidas ambientais. Tem, em seu ranking, 151 países (<http://economia.ig.com.br/2013-03-24/indice-quer-medir-felicidade-do-brasileiro.html>).

¹⁰⁴ Segundo suas próprias fontes, o Mais Feliz é um “movimento apartidário e não governamental que nasceu de uma simples ideia, estruturadora de um grande sonho: quanto maior o esforço e envolvimento de todos para a melhoria da educação no país, + Feliz será nossa sociedade. Afinal, o capital humano é a maior riqueza do Brasil. Quando uma comunidade se articula e canaliza todo seu capital humano na busca por soluções, nasce algo ainda mais importante: o capital social. O + Feliz pretende estimular, incentivar e valorizar o capital social como fator determinante para a melhora do Brasil. Tudo e todos em torno de um único objetivo: incentivar a participação e o envolvimento nas causas sociais. A ação social

brasileiro, a partir da criação de mais um índice, o WBB – *Well Being Brazil*. O ponto de partida do estudo será um questionário que consultará a população, com objetivo de avaliar as expectativas em dez critérios: educação, segurança, saúde, família, redes de relacionamento, governo, consumo, sustentabilidade, mobilidade e trabalho e dinheiro. Tal feito, segundo pesquisadores e representantes das associações acima destacadas, ajudará a nortear as políticas públicas iniciadas por governos locais, terceiro setor e empresas privadas. Os idealizadores do WBB entendem que os índices existentes não refletem as diferenças regionais existentes no país: “Gallo cita a educação como exemplo. ‘Queremos saber qual seu peso em cada parte do país’. Nas regiões Sul e Sudeste, onde o índice de analfabetismo é menor e há mais concentração de universidades, o sonho do cidadão pode ser fazer um doutorado. No Norte, onde a educação é mais precária, pode ser apenas aprender a ler” (LAPORTA, 2013).

Apelando para uma gestão da felicidade e para a participação dos indivíduos na divulgação dessa forma de (auto)governo - “Espalhe essa ideia e participe. Felicidade pega” (*Ibidem*), arriscamos dizer que os contornos da biopolítica hoje alargam-se no sentido de um espraiamento dos mecanismos de (auto)regulação, onde todos são conclamados a estar *up to date* e promoverem ações cidadãs “na ponta do dedo” (MYFUNCITY, 2013).

inspiradora e norteadora do + Feliz é o Bairro-Escola, coordenado pela Cidade Escola Aprendiz, que transforma espaços ociosos e deteriorados em locais educativos para a comunidade, além de potencializar seu capital social. Uma praça abandonada, um teatro desativado, um beco sombrio viram locais de aprendizagem, de convívio produtivo, de desenvolvimento de habilidades juntamente com o esforço da população local” (<http://www.maisfeliz.org/>).

¹⁰⁵ O *MyFunCity* se autoproclama como a primeira rede social privada de interesse público do Brasil, afirmando possibilitar a gestão pública por meio da tecnologia digital das redes sociais, permitindo que os cidadãos avaliem a qualidade de vida das cidades a partir de 11 indicadores relacionados a trânsito, segurança, meio ambiente, saúde, educação e bem-estar. Um banco de dados abriga todas as opiniões em um mapa preciso sobre o índice de satisfação da população quanto aos serviços públicos oferecidos pelos municípios. Com tal ferramenta a rede pretende exigir mudanças a partir das carências urbanas, incitando os seus usuários a acompanhar e registrar em tempo real o que falta e o que é preciso ser feito para transformar a cidade e aumentar seu índice de felicidade. Conforme sua fonte, o usuário *MyFunCity* pode acessar a plataforma pelo *Facebook* e celulares, permitindo a interação entre os usuários, possibilitando convidar amigos, enviar mensagens e comentários, curtir e enviar fotos. Também é possível fazer *check-ins*, opinando sobre as regiões da cidade e, simultaneamente, ter acesso aos dados postados na rede social (<http://www.myfuncity.org/quem-somos/>).

Conforme Minois retrata (2011, p.2),

A ideia de felicidade tem a ver com a ação política e social. Considerada universalmente um bem, ela suscita lutas de natureza ideológica. Na Antiguidade, é considerada exclusividade de uma minúscula elite de sábios e virtuosos que podem atingi-la apenas por uma disciplina de vida extremamente rigorosa [...]. Com a filosofia das Luzes, torna-se aos poucos um direito fundamental para todos os homens: é o que proclama a Declaração de Independência Americana em 1776 e uma das motivações essenciais da Revolução Francesa para a qual, segundo o célebre relatório de Saint-Just em 1794, “a felicidade é uma ideia nova na Europa”. Todas as ideologias dos séculos XIX e XX têm a pretensão de trazer a felicidade [...]. Hoje, finalmente, é uma preocupação essencial, tanto da Economia Política, que conta com o “moral dos lares” para garantir o crescimento, como das ciências humanas, que da Psicologia à Neurobiologia, tendem a garantir o sentimento de bem-estar do indivíduo.

Se a felicidade é um tema recorrente na história da humanidade, percebe-se o seu caráter contingencial e histórico e a sua validação para a constituição de uma boa vida, seja na Antiguidade Clássica, onde estava ligada às virtudes cívicas¹⁰⁶, seja na era contemporânea, onde se transmuta em inúmeros contornos polimorfos e imprecisos (o bem-estar individual, a alegria, o prazer, um bom emprego, uma vida sexual ativa, o índice de desenvolvimento econômico e social etc.). “Alguns conceitos de felicidade são filosóficos, outros são religiosos; alguns são orientais, outros, ocidentais; alguns são milenares, outros não são nem centenários. Eles assumem a forma de cartas abertas, diários secretos, manuais de auto ajuda¹⁰⁷, tratados de lógica, escrituras sagradas e poemas de amor” (SCHOCH, 2011, p.14). Um destaque temporal há de ser dado.

¹⁰⁶ Segundo Comte-Sponville (2001, p.10), a felicidade que os gregos chamavam de sabedoria, aquela que é a meta da filosofia, é uma felicidade que não se obtém por meio de drogas, mentiras, ilusões, diversão, no sentido pascalino do termo; é uma felicidade que se obteria em certa relação com a verdade: uma verdadeira felicidade ou uma felicidade verdadeira.

¹⁰⁷ Os *best-sellers* de autoajuda ensinam como cada um pode obter a sua felicidade. De uma simples pesquisa no site de uma grande livraria pudemos destacar alguns títulos, no mínimo, intrigantes: *12 semanas para mudar uma vida*, *100 dicas para arranjar um namorado*, *A 3ª alternativa*, *Abra sua mente para receber*, *Abrindo portas interiores*, *Acordando para a vida*, *Acreditar e agir*, *A adversidade esconde um tesouro*, *Alegria – a felicidade que vem de dentro*, *Ame-se – ensaio sobre a autoestima* etc.).

Com o advento da Modernidade, a estatização de diferenciados setores da vida foi alimentada sob uma ideia de felicidade. Se nos voltarmos ao século XVIII, encontraremos em Jeremy Bentham, filósofo e jurista da época, uma noção que nos é cara até hoje. Para o pensador, “a maneira como qualquer pessoa devia buscar a felicidade era um assunto a ser resolvido pelo indivíduo em questão. Mesmo assim, em primeiro lugar, alguém tinha de assegurar que essa busca seria possível – e isso era o trabalho do governo: criar condições que permitissem que todos nós buscássemos a felicidade da maneira que achássemos melhor” (SCHOCH, 2011, p.38). Para uma efetiva ação do governo Bentham criou o cálculo felicífico, ou a equação da felicidade: *felicidade é igual a prazer menos dor*. Tal acepção denota uma busca racional da felicidade e uma ação econômica do Estado, no sentido de garantir a liberdade (salvaguardando a vida e a propriedade) do indivíduo para a sua satisfação pessoal. A liberdade, nomeada por Bentham como segurança, não garantiria sozinha a felicidade, pois caberia, em última instância, ao indivíduo o “querer” ser feliz. O Estado só agiria em casos de (im)probidade, ou seja, quando a busca da felicidade individual obstruísse a felicidade de outra pessoa, sendo então justificadas ações coercitivas e proibitivas.

Foucault destaca, em seu texto *Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política*, que a arte de governar de Estado, a qual floresceu a partir séculos XVI e XVII, no objetivo de aumentar sua potência, utilizou-se de técnicas de governo próprias, que apelavam para a sua intervenção. A polícia, uma de tais técnicas, deveria velar pela preservação da vida. “Em suma, a vida é objeto da polícia: o indispensável, o útil e o supérfluo. Cabe à polícia permitir aos homens sobreviver, viver e fazer melhor ainda” (FOUCAULT, 2006c, p.381). Este melhor estaria relacionado “à maior felicidade de qual ele (o homem) possa gozar dessa vida” (*Ibidem*).

Nesse sentido, poderíamos dizer que, atualmente, convivemos com um “estado de polícia” permanente. Instigados a procurarmos a felicidade em todos os locais que habitamos, somos lembrados cotidianamente e, até mesmo, ininterruptamente (diriam nossos celulares plugados ao *MyFunCity*), acerca de nossa mais cara missão: construirmos um mundo feliz (para cada um e para todos), tornando-nos a nossa própria polícia. O Estado age por meio de políticas de intervenção diversas (na segurança, na

moralidade, na saúde, na educação, na economia, na assistência social etc.), algumas dessas pautadas principalmente em ações de orientação e formação, porém a responsabilização pela conquista (ou não) da felicidade, apesar de tutelada pelo governo, é de caráter subjetivo.

Essa busca já compõe o discurso das políticas dos direitos da criança e de uma infância feliz. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) reconhece, em seus preâmbulos, que para o desenvolvimento pleno e harmonioso de sua personalidade, a criança deve “crescer em um ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (UNICEF, 1989). Um dos meios para a consecução dessa vida é o direito à livre manifestação, destacado em seu artigo 12:

“os Estados-partes assegurarão à criança, que for capaz de formar seus próprios pontos de vista, o direito de exprimir suas opiniões livremente sobre todas as matérias atinentes à criança, levando-se devidamente em conta essas opiniões em função da idade e maturidade da criança” (*Ibidem*).

No Brasil, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, indicam que a criança, nas brincadeiras, interações e práticas “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2009a). Dessa forma, potencializa uma imagem de criança, curiosa, autônoma, falante e participativa.

Encampadas no bojo de tais diretrizes e de outros documentos norteadores do Ministério da Educação, as orientações curriculares propostas nos diversos cantos do país propalam formas de relacionamento às crianças que incentivam a manifestação de seus desejos e a criação de ambientes acolhedores, fazendo-as aprender a:

- * perceber, emocionar-se, memorizar, falar, pensar, imaginar, perguntar, compreender, sonhar, etc., de diferentes formas na interação com os demais parceiros;
- * respeitar-se, valorizar-se, cuidar de si, contribuir e participar de grupos, solidarizar-se com os parceiros, cuidar deles, colaborar com eles e perceber como suas escolhas os afetam, considerar os pontos de vista e os sentimentos das outras crianças, reconhecendo diferenças e

semelhanças com os seus, e a respeitar os colegas, sem discriminá-los por suas características;

* brincar com colegas e com eles criar um mundo de fantasias, ou com eles partilhar jogos de regra ou brincadeiras tradicionais;

* fazer amigos, negociar significados e decisões, resolver conflitos, partilhar sentimentos e combater estereótipos e preconceitos que limitam o desenvolvimento de uma pessoa;

* internalizar regras para conviver em grupo, ser sensível ao ponto de vista do outro, saber cooperar em diferentes tarefas, conhecer suas limitações e possibilidades, aceitar-se e aos companheiros (SÃO PAULO, 2007b, p.49-50).

Um dos ingredientes da pílula da felicidade para as crianças, é, segundo tais referenciais, o autoconhecimento, o qual passa pela aprendizagem da percepção que as crianças têm acerca de si mesmas, “suas intenções, pensamentos e sentimentos” (*Ibidem*, p.51), que as torna “aprendizes confiantes” (*Ibidem*), os quais desenvolvem sua autoestima e um “sentido de si” (*Ibidem*).

A criança pode aprender a familiarizar-se com a própria imagem corporal, a expressar corporal e/ou verbalmente motivos, razões e narrar as próprias vivências, a nomear suas brincadeiras e atividades preferidas e as não desejadas, a reconhecer sensações produzidas por diferentes estados fisiológicos e comunicar ao professor que está com sede, fome, dor, frio, etc., e a solicitar aconchego em situações cotidianas. Pode ainda aprender a conhecer seus recursos e limitações pessoais em determinadas situações, identificar elementos que lhe provocam medo e buscar ajuda para superá-lo, ter uma atitude ativa diante de uma dificuldade superável e ficar satisfeito com suas conquistas (*Ibidem*, p.52).

Conhecer-me melhor é pré-condição para uma vida cidadã. O documento *Deixa eu falar!* (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2011), escrito em parceria com o Ministério da Educação, manifesta explicitamente essa incitação à participação e à expressão por meio da fala e de outras linguagens:

A Rede Nacional Primeira Infância –RNPI aceitou o desafio de incluir as crianças como sujeitos e co-autoras do Plano Nacional pela Primeira Infância – PNPI, e promoveu um processo de escuta de crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade. Em seguida,

transformou as expressões de suas múltiplas linguagens em objetivos e ações daquele Plano (*Ibidem*, 2011, p.3).

Máquinas de fazer falar, de autoexpressão, os documentos a que chamamos de curriculares coadunam os objetivos delineados para a infância e sua educação com sugestões e relatos de práticas exitosas com as crianças. Estas, “falando livremente, entre uma brincadeira e outra, entre um desenho e uma colagem, [...] contam suas histórias e dizem quem são” (*Ibidem*, p.7): “Família é estar junto”; “Falta paz e alegria em casa, todo dia sai briga”; “Quando eu brinco fico feliz”; “Eu sei que pode escrever o que a gente pensa. Pode, não é?”; “Ter uma carteira, ter dinheiro, isso eu quero quando crescer”; “Quem tem um amigo é muito feliz”¹⁰⁸ (*Ibidem*).

Jorge Larrosa traz à baila a questão da dobradura reflexiva, a qual faz com que o sujeito, a modo de uma certa ascese, constitua-se por meio do discurso da expressividade:

[...] não se trata do fato de que a pessoa aprende meios de expressão de si mesma. O que ocorre, antes, é que, ao aprender o discurso legítimo e suas regras em cada um dos casos, ao aprender a gramática para a auto-expressão, constitui-se ao mesmo tempo o sujeito que fala e sua experiência de si. Não se trata de que a experiência de si seja expressada pelo meio da linguagem, mas, antes, de que o discurso mesmo é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si” (1994, p.67-68).

A construção da felicidade do homem, desde a sua tenra idade, depende, assim, de uma série de intervenções sobre si mesmo, reguladas por uma disposição de técnicas, táticas e formas de governo: o Estado regulando as condições de vida do cidadão, por meio de dispositivos de saber-poder, que esquadrinham suas condições de existência mapeiam suas faltas e necessidades, incitam seus desejos, promovem e controlam a

¹⁰⁸ Essas falas, dispostas nas várias seções do documento *Deixa eu Falar!*, são alguns dos exemplos das manifestações das crianças sobre diversos assuntos: família, educação, cidadania, saúde, brincadeira, diversidade etc.

manutenção da *bios*. O delicado jogo de fazer viver/deixar morrer prevê cálculos atualizados diuturnamente, estratégias diferenciadas visando situações diversas e um controle das disposições, em cada âmbito da sociedade. A criança não escaparia desse refinamento de ações.

Queremos comer, brincar, ficar grande, trabalhar, estudar e ir para a faculdade, ter identidade e carteira de motorista, CPF e outros documentos. Assim, o nosso mundo será mais feliz, para nós e para nossos amigos. E também quando a gente tiver filhos, eles também vão poder viver felizes (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2011, p.12).

Você tem fome de quê? Você tem sede de quê¹⁰⁹?

A educação infantil é direito de toda criança do nascimento até cinco anos de idade. E obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Mas, para elas, estar numa instituição de educação infantil deve ser tão fascinante, tão agradável, tão atrativo, que elas queiram ir, estar e nela permanecer por vontade e gosto. O prazer de conviver e aprender se sobrepõe e dá sentido ao dever (*Ibidem*, 2011, p.24).

Criança é para brincar!!! Atenção, respeito, paz, alegria, amor, cuidado carinho (*Ibidem*, p.22).

Para não ficar doente? Precisa comer direito, leite sem açúcar, iogurte, café (*Ibidem*, p.23)

Eu gosto da minha escola arrumadinha e limpinha. Eu quero colocar meu desenho no mural para ficar colorido e bonito (*Ibidem*, p. 24)

A gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão, balé.

O autocuidado, o cuidar de si mesmo, o olhar-se com atenção e assumir as ações para o seu próprio bem estar, são atitudes que se aprende desde pequeno. Elas têm tudo a ver com a construção de uma auto-imagem positiva e da auto-estima (SÃO PAULO, 2007a, p.63).

A gente quer prazer pra aliviar a dor.

¹⁰⁹ Comida, Arnaldo Antunes.

E, mediante um poder que não é simplesmente proeza científica, mas efetivamente exercício desse biopoder político que foi introduzido no século XIX, faz-se tão bem as pessoas viverem que consegue fazê-las viver no mesmo momento em que elas deveriam, biologicamente, estar mortas há muito tempo (FOUCAULT, 2005, p.296).

A gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer...

7 Considerações finais: brumas, sargaços e detritos

*Como é possível que, na cultura ocidental cristã, o governo dos
homens exija daqueles que são dirigidos,
para além de atos de obediência e submissão,
“atos de verdade” que têm como particularidade o fato
de que não somente o sujeito é obrigado a dizer a verdade,
mas dizer a verdade sobre si mesmo, suas faltas,
seus desejos, seu estado d’ alma etc.?*

Michel Foucault

Após o fluxo, o refluxo. A tormenta, momentaneamente, se acalma. E então se instaura uma quietude passageira. Primeiro, a bruma – leve opacidade que turva e umedece o ar. Depois, o calor a desfazê-la. Por fim, a vista clareia e deixa vislumbrar detritos e ajuntamentos. Mar de sargaços. Espargimento que produz, fertiliza. Tempo de recolha. Algumas considerações...

Estar no tempo contra o tempo. *Unplugged*. Este foi nosso primeiro desafio. Movimentarmo-nos cautelosamente por entre o que se apresentava em termos de discursos e práticas em torno da primeira infância e a necessidade de educá-las em instituições específicas. Passagem no labirinto de espelhos. Uma prudência que se fazia necessária para a empreitada metodológica e o manejo das fontes.

A cautela não nos afastou do encontro com linhas potentes que dispõem sobre o infantil na contemporaneidade: discursos/práticas sobre sua vida – nascimento, crescimento, desenvolvimento, direitos, necessidades, vontades. Leis, normas, prescrições, orientações, aconselhamentos foram/são elaboradas com uma rapidez e proliferação incomensurável, denotando uma positividade no governo dos homens, via governo das crianças.

O esquadramento de saberes sobre o infantil possibilitou a formação de meios de intervenção diversos nas mais distintas áreas: na saúde, na vida familiar, na educação, na vida cidadã etc., tendo em vista o jogo biopolítico que adquire novos contornos e refinamentos. Um investimento sobre o corpo e alma. Um desses aprimoramentos é relacionado à modulação governo/autogoverno. O *modus operandi* da governamentalidade dita neoliberal tem na liberdade uma noção articuladora no processo de verificação, produzida como algo a se querer, um objeto de consumo. Para tal feito o indivíduo realiza

operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (FOUCAULT, 1993, p.207).

Do encontro com o arquivo que serviu como fonte da presente pesquisa, documentos esses forjados peça por peça, tramou-se uma linha de análise que se arregimentou em três recorrências discursivas: a do risco, a da cidadania e a da busca da felicidade, esta última, acreditamos, alinhavando as duas primeiras. Um filão discursivo abocanhado pela sociologia da infância, campo de saber firmado no último quartel do século XX. Tais reiteraões estão alicerçadas no discurso da manutenção da vida. Fazer viver, cada vez melhor, com mais condições e por mais tempo, compensar as deficiências e propor práticas mais (auto)reguladoras.

Na contemporaneidade as crianças são lançadas no jogo presente-futuro. Narradas como seres do “hoje”, ao mesmo tempo portadoras absolutas de um amanhã potencialmente melhor. Um porvir geralmente relacionado ao desenvolvimento econômico que as vincula a um insumo necessário para consecução de um objetivo maior. O não investimento na infância é, segundo a racionalidade operante, um terrível desperdício. Tal expressão aparece de forma reiterada nos documentos analisados e compõe uma lógica que leva a todos e a cada um a responsabilizar-se pela infância, numa ação sob a égide da “inclusão”.

O discurso do risco é tensionado pelas linhas concorrentes da vulnerabilidade da infância e da periculosidade que a mesma pode representar. Em ambas as vertentes o que se propõe é a intervenção precoce na criança e em sua família, por meio de ações na área da saúde, educação e assistência social. O duplo risco-segurança torna-se modelo produtivo, o qual promove discursos nos meios de comunicação de massa, cria políticas de saúde e educação e produz saberes “que promovem e promovem-se na gerência sobre si e na responsabilidade pessoal e culpabilização dos indivíduos pelos próprios sucessos e insucessos existenciais” (CARVALHO, 2007, p.148). A oferta e a disponibilização de informações e conhecimento sobre os indivíduos alimenta uma pedagogia do autodidatismo (*Ibidem*), que conduz os sujeitos à busca de sua autorrealização. A sistemática de antecipação do futuro prevê o surgimento de eventos indesejáveis, tais como doenças, comportamentos desviantes e anormais, numa tônica de responsabilização do indivíduo pelo seu (in)sucesso - a gerência da vida passando pelo próprio indivíduo.

Em nome da “paz mundial” a vida é cada vez mais judicializada (LE MOS, 2008). A democracia transforma-se num “mecanismo de captura, nova forma de governar por meio de programas, estabelecendo os novos protocolos, transitando por diplomacias, convocando a participar, criando conexões” (PASSETTI, 2011, p.130). Para conter as desigualdades e administrar o planeta os direitos são ampliados e se tornam valores em si próprios, multiplicando-se em nome da inclusão social e do discurso da diversidade. Mecanismos reguladores e normalizadores que fagocitam o desviante, devoram-no para absorvê-lo e incluí-lo.

A criança é conclamada cidadã, “sujeito de direitos”, os quais se elevam exponencialmente. A saturação intimizante dos direitos aparece de forma a relacioná-los cada vez mais às necessidades pessoais: direito ao acolhimento, ao afeto, ao reconhecimento de suas preferências e desejos, à alegria, à felicidade, ao carinho, à compreensão, à privacidade, à manifestação de tristezas e frustrações etc. Ao adulto cabe conhecê-la, protegê-la e antecipar suas necessidades, ao mesmo tempo que fomenta sua expressividade por meio das diferentes linguagens (tome-se como exemplo os campos de experiência expressos nos documentos curriculares) e fornece meios para

construção de sua autonomia. A instauração de uma política de verdade sobre o infantil, alicerçada no nexos saber-poder-ser, produz subjetividades que se propalam criativas, autônomas, curiosas, críticas, livres e felizes.

A busca da felicidade, trabalho a ser perseguido e efetivado por cada um, como um dos deveres dos estados ocidentais listados desde a carta da independência norte-americana, remalha o discurso do risco e da cidadania. Tudo o que se projeta, faz-se em nome de uma felicidade, a qual se traveste em bem-estar, saúde, independência econômica e, principalmente, normalidade. Os índices criados forjam a participação da sociedade e asseguram o direito à opinião e ao livre arbítrio.

Uma nova relação se estabelece entre o poder e a vida (PELBART, 2009), configurando uma invasão performática de âmbitos os quais achávamos impenetráveis, “os gens, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação, a criatividade, tudo isso foi violado, invadido, colonizado [...]” (*Ibidem*). Utilizando-se de mecanismos esparramados, polimorfos e rizomáticos, o biopoder contemporâneo age nas formas de sentir, pensar, amar e comportar-se. Intensificar e otimizar a vida, a partir da cooptação dos desejos e necessidades.

Dir-nos-ia Agamben (2008b), que de viventes passamos a sobreviventes, à vida reduzida ao mínimo biológico. “Estamos todos reduzidos ao sobrevivencialismo biológico, à mercê da gestão biopolítica, cultuando formas de vida de baixa intensidade, subestimada à morna hipnose consumista, mesmo quando a anestesia sensorial é travestida de hiperexcitação” (PELBART, 2009). Assim, nos voluntariamos a bioasceses onde o *self* almejado, na maioria das vezes, expressa uma “vontade de uniformidade, de adaptação à norma e de constituição de modos de existência conformistas e egoístas” (ORTEGA, 2003, p.63).

A conquista da felicidade, ao lado da liberdade, constitui-se como um parâmetro para as democracias-mercado. Tal como gado cibernético (PELBART, 2000), o consenso democrático transforma o moderno cidadão em homem médio, “pastando mansamente entre serviços e mercadorias ofertadas” (*Ibidem*). Consumir cada vez

mais: mercadorias, ideias sobre o mundo e sobre si mesmo. Esse apelo à busca incessante por uma completude consubstancia-se numa política que valoriza cada vez mais o autoconhecimento e a conquista da autonomia do indivíduo, como formas de expressão da cidadania.

Conhecer e cuidar. Conhecer-se e cuidar-se. Imperativos do presente. “Ação completa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares” (SÃO PAULO, 2007a, p. 52), oferecendo “atenção, estímulo, desafio” (*Ibidem*), de modo a garantir a autonomia e a felicidade. Nessa perspectiva, tomando Foucault como interlocutor, ponderamos que as crianças, ao serem cuidadas e, conseqüentemente, ao aprender a cuidar de si, “sobre sua vulnerabilidade e capacidades, sobre qualidades humanas universais e sobre as diferenças entre as pessoas” (SÃO PAULO, 2007b, p.44), de forma a conhecer-se e instituir formas de se relacionar com os outros, estão inseridas na trama articuladora (linha tênue) do governo de si e dos outros. Postulamos aqui que o grande imperativo da questão do conhecer-se, a pergunta “quem é você?”, que remete à outra “quem sou eu?”, está associada ao jogo de obediência do sujeito moderno (GROS, 2008). Desse modo, as intervenções contínuas das ciências pedagógicas e das práticas curriculares no sentido de intensificarem as experiências em que o sujeito é “levado” a encontrar-se consigo mesmo, com o objetivo de conhecer-se e construir sua autonomia, conduziriam, paradoxalmente à obediência ao outro, representado aqui por uma lógica governamental racionalizadora das condutas humanas. “Quanto mais eu me procuro, tanto mais obedeço ao outro” (*Ibidem*, p.137).

Os dispositivos pedagógicos, como lugares nos quais “se constitui ou se transforma a experiência de si” (LARROSA, 1994, p.56), em suas dimensões constitutivas – ótica, discursiva, jurídica e prática, transformam a relação que o indivíduo estabelece consigo mesmo. Ver-se/conhecer-se, expressar-se, narrar-se, julgar-se, dominar-se são operações maquínicas suscitadas pelos discursos e práticas curriculares na educação da primeira infância.

A constituição de um sujeito infantil criativo, autônomo e participativo, tal qual narrado na época atual, tem na pedagogia liberal do século XIX um solo fértil para sua

emergência. De lá para cá deslocamentos, ênfases e omissões modelaram-no tal qual o que se apresenta como discursividade operante. Parece-nos que o *infantil*, ao tomar o lugar de “falante”, cidadão de direitos, deslocou-se de uma zona da *anormalidade* para figurar no espaço da norma. E em tal deslizamento, sob o diapasão da liberdade, aprendeu a governar-se, para ser melhor governado.

Proliferação discursiva. Pedagogia convincente. Mar de sargaço.

Sargaço Mar

*Quando se for
Esse fim de som
Doida canção
Que não fui eu que fiz
Verde luz, verde cor
De arrebentação
Sargaço mar
Sargaço ar
Deusa de amor, deusa do mar
Vou me atirar, beber o mar
alucinado, desesperar
Querer morrer para viver....*

Dorival Caymmi

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. *Pró-posições*. Campinas, v. 14, n.3 (42), p.13-24, set./dez. 2003.

_____. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.17-36.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

_____. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008a.

_____. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Homo Sacer III. São Paulo: Boitempo, 2008b.

_____. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Editora da UnoChapecó, 2009.

_____. *O Reino e a Glória: uma genealogia teológica da economia e do governo: Homo Sacer, II*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Mais além dos direitos do homem*. Tradução de Murilo Duarte Costa Corrêa. <<http://www.oestrangeiro.net/politica/172-mais-alem-dos-direitos-do-homem-de-giorgio-agamben>>. Acesso e download 12/01/12.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.79-100, jan./dez. 2004.

_____. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2007.

ALIANÇA PELA INFÂNCIA. *O que é a semana mundial do brincar?* <<http://aliancapelainfanciarecife.blogspot.com.br/2013/04/o-que-e-semana-mundial-do-brincar.html>>. Acesso e download 15/04/2013.

ALVAREZ, Marcos César. *Bacharéis, criminologistas e juristas: saber jurídico e nova escola penal no Brasil*. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

AMORA, Gustavo. *Reggio Emilia, um relato de viagem*. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/antigo_wp/2010/10/reggio-emilia-um-relato-de-viagem> acesso e download 15/12/2012.

ANDRADE, Ângela Nobre de; SILVA JÚNIOR, Nelson Gomes de Sant'Ana e. É melhor para você!: normatização social da infância e da família no Brasil. Rio de Janeiro, *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, v. 19 – n.2, p.423-438, jul./dez. 2007.

ANTELO, Estanislao; REDONDO, Patricia; ZANELLI, Marcelo (comp.). *Lo que queda de la infancia: recuerdos del jardín*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2010.

AQUINO, Júlio Groppa. A governamentalidade como plataforma analítica para os estudos educacionais. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.195-211.

AQUINO, Júlio Groppa. RIBEIRO, Cintya Regina. Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.57-71, mai./ago., 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção *versus* autonomia? *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol.21, n.2, p.431-450, 2009.

_____. Direitos da criança e do adolescente: um debate necessário. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol. 24, n.1, p. 45-56, 2012.

ARCE, Alessandra. *A pedagogia na “era das revoluções”*: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p.107-120, maio/jun./jul./ago., 2002b.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo, ARROYO, Miguel. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos históricos*. São Paulo: CPDOC/FGV, v. 11, n. 21, p.9-34, 1998.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.22, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação Infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 24, p.53-65, set/out/nov/dez, 2003.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Apresentação. In: FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem*. Apresentação e tradução Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: UPF Editora, 2001, p.5-11.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. Cidadania e Democracia. *Lua Nova*. São Paulo: CEDEC, nº 34, p.179-188, 1994.

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOFF, Leonardo. *2012: ano de resistência e resiliência*. <<https://leonardoboff.wordpress.com/2012/01/03/2012-ano-de-resistencia-e-de-resiliencia/>>. Acesso e download 12/02/2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. *Lei Federal 8.069*, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em 21/06/2009.

_____. *Lei Federal 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 22*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998d.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 1*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1999.

_____. *Lei Federal nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: 2006a.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Volume 1. Brasília, 2006b.

_____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Volume 2. Brasília, 2006c.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 20*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 5*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

_____. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

_____. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2009e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Educação Infantil: *Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. *Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. *Lei Federal 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, 2013.

BRINCANTES e pesquisadores da infância se encontram na capital. Disponível em: <http://www.conjunturaonline.com.br/novo/exibe_news_impressao.php?id=128396>. Acesso e download em 15/12/2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss; MARCELLO Fabiana Amorim. A ampliação do ensino fundamental: a que demandas atende? a que regras obedece? a que racionalidade corresponde? *Educação & Pesquisa*, v.37(1), p.53-68, 2011.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder*. 2000. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~need0a6/BUJES.pdf>>. Acesso em: 13/03/2008.

_____. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI*. 2002a. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tbujes.PDF>>. Acesso em 24/03/08.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, p. 17-39, set/out/nov/dez, 2002b.

_____. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. [200-?]. *Associação Nacional de Pós-Graduação*. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/.../mc07mariaisabelbujes.doc>. Acesso em: 21/10/2008.

_____. Infância e Risco. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.157-174, set./dez., 2011.

_____. *Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber*. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 12/10/2012.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de pesquisa*. v.41 n.142, p.20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Rosânia. A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa: v.4, n. 1, p.29-39, jan.- jun. 2009.

CANDIOTTO, Cesar. Governo e direção de consciência em Foucault. *Natureza Humana*. n. 10(2), p.89-114, jul.- dez. 2008.

_____. Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade da biopolítica. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.81-96.

CARDOSO, Oldimar Pontes. A educação para a cidadania: entre passado, presente e futuro. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: nº 34, v. 1, p. 137-154, jan/abr 2009.

CARVALHO, Mónica. Risco, dispositivos de informação e a questão do governo em sua relação com a saúde nas sociedades contemporâneas. *Estudos em Comunicação* n. 2, p.147-170, dezembro de 2007.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são para sempre. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p.81-97.

CASTEL, Robert. *A gestão dos riscos*. Da antipsiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1987.

_____. From dangerousness to risk. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

_____. *La inseguridad social*. Qué es estar protegido? Buenos Aires: Manantial, 2004.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHANCES iguais. Livros e brinquedos para as crianças de Fosfato, no Recife. Projeto do Recrearte recebe o apoio do Criança Esperança pela segunda vez. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/criancaesperanca/noticia/2012/11/chances-iguais-livros-e-brinquedos-para-criancas-de-fosfato-no-recife.html>>. Acesso e download: 15/12/2012.

CERISARA, Ana Beatriz O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. *Educação & Sociedade*. Campinas: vol. 23, n. 80, p.326-345, setembro/2002.

COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 44/3, p.1-10, 25 de octubre de 2007.

COMENIUS, João Amós. *A escola da infância*. Tradução Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo, Ed. UNESP, 2011.

COMTE-SPONVILLE, André. *A felicidade, desesperadamente*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: VEIGA-NETO, Alfredo et al. *Caminhos Investigativos: novos lugares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p.105-131.

_____. *Infância e Educação: era uma vez ... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. Acaba o que nem começou? In: *COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 3, 2002c, São Paulo: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300014&lng=en&nrm=abn>. Acesso e download: 01/02/10.

_____. *História da infância sem fim*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CORRÊA, Murilo Duarte Costa. *Máquinas de fazer sorrir: notas sobre uma economia da felicidade*. <http://murilocorrea.blogspot.com/2009/11/maquinas-de-fazer-sorrir-notas-sobre_25.html>. Acesso e download 15/12/11.

CRUZ, Lílían Rodrigues da; HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas *psi*. *Psicologia & Sociedade*, 17 (3), p.42-49; set-dez: 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p.293-303, maio/ago. 2008.

DA MATTA, Roberto. *A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.

DELEUZE, Giles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

DIDONET, Vital (coord.). *Plano Nacional pela Primeira Infância*. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2010.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução M. T. da Costa. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DORNELLES, Leni Vieira; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Apresentação: Infância e Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.11-16, set./dez., 2010.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. A analítica interpretativa da ética de Foucault. In: *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.279-291.

DUBET, François. Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 16. nº 47, p.289-305, maio-ago. 2011.

DURKHEIM, Émile. O ensino da moral na escola primária. Apresentação e tradução de Raquel Weiss. *Novos estudos*, n. 78, p.59-75, julho de 2007.

_____. *A educação moral*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

EWALD, François. Insurance and risk. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter. *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*. Campinas: vol. 26, n. 92, p.1013-1038, especial – Out. 2005.

_____. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n. 69, p.60-91, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, Patrícia. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia G.; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, Heloisa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil*. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. Infância e Modernidade: doença do olhar. *Plural*; sociologia, USP, São Paulo, n. 3: p.60-81, 1. sem., 1996.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o direito*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. *As técnicas de si*. Tradução Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Espaço Michel Foucault. <<http://www.filoesco.unb.br/foucault>>. [1980]. Acesso e download em 10/10/2010.

_____. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, p.203-223, 1993.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução Andréa Daher; consultoria Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.

_____. O que é a crítica? *Cadernos da FFC*, v. 9, n. 1, 2000. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP Marília.

_____. *Os anormais*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo jardim de Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et al. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A palavra nua de Foucault*. Disponível em: <www.1folha.uol.com.br/fsp/maisfs2111200424.htm> [2004]. Acesso e download em: 01/10/07.

_____. *Em defesa da Sociedade*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. O retorno da moral. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política: Ditos & Escritos V*. Tradução Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p.252-263.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política: Ditos & Escritos V*. Tradução Elisa Monteiro e Inês

Autran Dourado Barbosa; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p.264-287.

_____. *Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política*. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p.355-385.

_____. A governamentalidade. In: FOUCAULT, M. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c, p.281-305.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007a.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12. ed. São Paulo: Graal, 2007b.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 9. ed. São Paulo: Graal, 2007c.

_____. *A ordem do discurso*. 15. Ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, Loyola, 2007d.

_____. *O nascimento da biopolítica*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. *Segurança, território, população*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento: Ditos & Escritos II*. 2ª ed. Tradução Elisa Monteiro; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c, p.260-281.

_____. O que são as Luzes? In: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento: Ditos & Escritos II*. 2ª ed. Tradução Elisa Monteiro; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c, p.335-351.

_____. *Microfísica do poder*. 25. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal, 2008d.

_____. *O governo de si e dos outros*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. Ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p.273-295.

_____. Os direitos do Homem em face dos Governos. In: FOUCAULT, M. *Repensar a política: Ditos & Escritos VI*. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p.369-370.

_____. Da amizade como modo de vida. In: FOUCAULT, M. *Repensar a política: Ditos & Escritos VI*. Tradução Ana Lúcia Paranhos Pessoa; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p.348-353.

_____. O que são as luzes. In: FOUCAULT, M. *Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Ditos & Escritos VII*. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro; [organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p.259-268.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *História Social da Infância no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, Friedrich. *A educação do homem*. Apresentação e tradução Maria Helena Camara Bastos. Passo Fundo, Rio Grande do Sul: UPF Editora, 2001.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. Sobre direitos humanos na era da bio-política. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 118, p.267-308, dez. 2008.

GONDRA, José Gonçalves. Homo Hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n.59, p.25-38, abril 2003.

GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.127-138.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p.519-546, set./dez. 2006.

HEILAND, Helmut. *Friedrich Fröbel*. Tradução Ivanise Monfredini. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HEINEMANN, Arnold H. *Froebel letters*. Boston: Lee and Shepard Publishers, 1893.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, LÍlian Rodrigues da. Risco, vulnerabilidade e infância: algumas aproximações. *Psicologia & Sociedade*, 20 (2), p.192-199, 2008.

HÜNNING, Simone Maria. Psicologia: da (a)normalidade ao risco. In: GUARESCHI, Neuza Maria De Fátima; HÜNNING, Simone Maria (orgs.). *Implicações da psicologia no contemporâneo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p.135-157.

HORTA, Bernardo Lessa et al. *Como avaliar as competências familiares na atenção às crianças de até 6 anos*. Brasília: UNICEF, 2005.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

KAGAN, Sharon Lynn. Qualidade na educação infantil: revisão de um estudo brasileiro e recomendações. *Cadernos de Pesquisa*. v.41 n.142, p.56-67, jan./abr. 2011.

KAUFMANN, Arlete F. *A infância ameaçada*. SNC. Notícias suíças para os meios internacionais. Disponível em: <<http://www.sncweb.ch/portugues/reportagens/infancia.htm>>. Acesso e download em 13/07/2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (orgs.). *Pedagogia(s)*

da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ARTMED, 2007, p.37-63.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre a educação e a filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.125-138, set./dez., 2010.

KORTANJE, Maximiliano. Aristóteles, Hobbes y Castel: medo, civilidad y consenso. *Nômadias: revista crítica de Ciencias Sociales e Jurídicas*. n.23, 2009.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. *Diferenças culturais na educação: discursos, desentendimentos e tensões* (2010). 273 fls. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti; SCHILLING, Flávia. Diversidade cultural, pluralidade, diferença: qual é a questão? *Mediações*, Londrina, v. 16, n. 1, p.275-291, jan./jun. 2011.

KRAMER, Sonia (consultora). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: Diretrizes curriculares nacionais específicas para a educação infantil*. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB, 2009. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso e download em 14/11/2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e ensino fundamental. *Educação & Sociedade*. Campinas: vol. 27, n. 96 – Especial, p.797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14. Maio/junho/julho/agosto, 2000.

_____. *Infância e educação: uma abordagem histórica*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. A circulação das idéias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002, p.459-503.

_____. Notas sobre o Congresso Internacional do Ensino, Bruxelas, 1880. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p.59-69, set. 2005.

LAPORTA, Taís. Índice quer medir felicidade do brasileiro. <<http://economia.ig.com.br/2013-03-24/indice-quer-medir-felicidade-do-brasileiro.html>>. Acesso e download 01/04/2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

_____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.46-75.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados. n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr 2002.

_____. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 29, n. 1, p.225-250, jan./jun. 2004.

LE MOS, Flávia Cristina Silveira. A educação como dispositivo de proteção às crianças e adolescentes segundo práticas do UNICEF: problematizações foucaultianas. *Estudos e pesquisas em psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, ano 8, n. 3, p.559-577, 2º semestre 2008.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p.573-596, set./dez. 2006.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.283-298.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Tradução e notas Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 12. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

MAIS FELIZ. <<http://www.maisfeliz.org/>>. Acesso e download 25/03/13.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. *Revista USP - Dossiê Direitos Humanos no Limiar do Século XXI*- n. 37, p.46-57, Mar- Abr- Mai – 1998. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Obras-recentemente-publicadas/a-lenta>>. Acesso e download 10/01/2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Morte da infância moderna ou construção da quimera infantil? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.193-211, set./dez., 2010.

MARSHALL, Theodore H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MINOIS, Georges. *A idade do ouro: história da busca da felicidade*. Tradução Christiana Fonseca Gravdohl Colas. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

MITJAVILA, Myriam. O risco como recurso para a arbitragem social. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São paulo, n. 14(2), p.129-145, outubro 2002.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.391-403, maio/ago. 2005.

MONTAIGNE, Michel de. *Da educação das crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p.33-60, março/ 2001.

MOSS, Peter. Defining Objectives in Early Childhood Services. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 4, No. 1, 1999.

_____. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.142, p.142-149, jan./abr. 2011.

MUCHAIL. Salma Tannus. *Foucault, mestre do cuidado – textos sobre A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Loyola, 2011.

MUNÕZ, Vernor. *Direitos desde o princípio*. Campanha global pela educação. 2012.

MYERS, Robert. Em busca da qualidade educacional na pré-escola: uma experiência mexicana. *Cadernos de pesquisa*. V.41 n.142, p.100-115, jan./abr. 2011.

MYFUNCITY. <<http://www.myfuncity.org>>. Acesso e download em 24/03/13.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, Salete. Política e fissuras sobre crianças e jovens: psiquiatria, neurociência e educação. *Ecopolítica*. n. 1, 2011, p.77-103. <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/7657/5740>>. Acesso e download em 10/02/2012.

O'MALLEY, Pat. *Riesgo, neoliberalismo y justicia penal*. Buenos Aires. Editorial Ad-Hoc, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Um mundo para as crianças*. Relatório do Comitê Ad Hoc Pleno da vigésima sétima sessão especial da Assembleia Geral Nações Unidas. Nova Iorque, 2002.

ORTEGA, Francisco. The biopolitics of health: reflections on Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt, *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.8, n.14, p.9-20, set.2003-fev.2004.

_____. Práticas de ascese corporal e constituição de bio-identidades. *Cadernos Saúde Coletiva* (UFRJ), Rio de Janeiro, v. XI, n.1, p.59-77, 2003.

_____. Da ascese à bio-ascese. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.139-173.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p.99-123, set./dez., 2010.

PASSETTI, Edson. Ecopolíticas: procedências e emergência. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.127-141.

PEDAGOGIA dos sentidos. *Nova Escola On Line*. disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/pedagogia-sentidos-22945.shtml>> . Acesso e download 15/12/12.

PELBART, Peter Pál. Direitos Humanos e Cyber-Zumbis. In: PELBART, Peter Pál. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporâneas*. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2000.

_____. *Vida e morte em contexto de dominação biopolítica*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/textos>>. Acesso e download em 25/10/2009.

_____. Vida nua, vida besta, uma vida. *Trópico*. Disponível em <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2792,1.shl>>. Acesso e Download em 15/03/2009.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. Tradução de Fúlvia Rosenberg. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, p.7-24, março 2002.

PETERS, Michael. Estruturalismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo. In: PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.09-44.

PINAZZA, Mônica Appezato. *A pré-escola paulista à luz da idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais*. 326 fls. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1997.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusões sociais. *Educação & Sociedade*. Ano XXII, nº 75, p.111-148, agosto/2001.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. Infância e política. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.255-272.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

_____. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.97-117, mai./ago., 2009.

_____. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformação da criança em aluno a partir de finais do século XIX. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.175-194.

REDE MARISTA DE SOLIDARIEDADE *promove o lançamento do programa “Direito ao Brincar”*. 2013. Acesso e download em 16/03/2013.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. *Deixa eu Falar!* Brasília: MEC, 2011.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p.30-45.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, nº 115, p.25-63, março 2002.

_____. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p.11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, nº 141, p.693-728, set/dez 2010.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p.65-100, março/2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio*, ou Da Educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SANTOMAURO, Beatriz; ANDRADE, Luíza. O que não pode faltar. *Nova Escola*. Ano XXXIII, n. 217. Editora Abril, Fundação Victor Civita. Novembro de 2008. p.48-57.

SANTOMAURO, Beatriz. Poucas creches para muitas crianças. *Nova Escola*. Ano XXXVII, n. 257. Editora Abril, Fundação Victor Civita. Novembro de 2012, p.24-26.

SANTOS, Daniela. Sem registro, crianças de São Paulo ficam invisíveis. *Folha de São Paulo*. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1198435-sem-registro-criancas-do-interior-de-sp-ficam-invisiveis.shtml>> Acesso e download 15/12/2012.

SÃO Caetano do Sul é a cidade das boas notícias. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 de julho de 2009. Caderno A – 15.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 938/06* – Institui o Programa “A rede em rede: a Formação Continuada na Educação Infantil”, 2006a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI's, Creches e EMEI's da cidade de São Paulo*. 2006b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria 4.507/07*- institui na Rede Municipal de Ensino o Programa de “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME / DOT, 2007b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo*. São Paulo: SME/DOT, 2010a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Narrativas infantis no jogo do faz de conta - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010b.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Percursos de aprendizagens: leitura e reconto - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010c.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *relação entre os diferentes atores da unidade educacional - âmbito 1-A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010d.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relação com as famílias e comunidade - âmbito 2 - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010e.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Relações entre os gestores - âmbito 3 - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2010f.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Percursos de aprendizagens: O corpo e o movimento criativo - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2011a.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Percursos de aprendizagens: Um olhar para o desenho - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011b.*

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Percursos de aprendizagens: Jogar e brincar - A Rede em rede: a formação continuada*

na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011c.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Percursos de aprendizagens: A escuta ativa e a exploração musical* - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011d.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Percursos de aprendizagens: práticas teatrais* - A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2011e.

_____. Secretaria Municipal de Educação. <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/ei/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=22>> 2011f. Acesso e download 09/12/11.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Parâmetros e perspectivas: Rede Municipal de Ensino de São Paulo 2012*. São Paulo: SME/DOT, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coords.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHILLING, Flávia Inês. *Estudos sobre resistência*. (1991). 150 fls. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1991.

_____. O direito à educação: um longo caminho. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

SCHOCH, Richard. *A história da (in)felicidade: três mil anos de busca por uma vida melhor*. Rio de Janeiro: BestSeller, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira de. *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução: Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p.7-31, março/ 2001.

SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Tradução Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; Organização João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SORG, Letícia. O mito da felicidade. *Época*. Editora Globo: Rio de Janeiro, nº 679. 23/05/2011. p.88-96.

_____. *Jean-Jacques Rousseau*. Tradução Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TAGGART, Brenda Et. Al. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. *Cadernos de Pesquisa*. V.41 n.142, p.68-99, jan./abr. 2011.

TOLEDO, Roberto Pompeu. Será a felicidade necessária? *Veja*. n. 142, 24 de março de 2010.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*. nº 34(2), p.135-152, maio/ago. 2009.

UNICEF BRASIL. *Como avaliar as competências familiares na atenção às crianças de até 6 anos*. Brasília, DF, 2005.

_____. *Situação da infância mundial 2008: caderno Brasil*. Brasília, 2008. Disponível em <<http://www.unicef.org/brazil/pt/cadernobrasil2008.pdf>>. Acesso e download em 01/11/2011.

UNICEF. *Convenção Internacional sobre os direitos da criança*. 1989. <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm>. Acesso e download em 10/01/2012.

_____. *Situação da infância mundial 2008: sobrevivência infantil*. New York, 2007. <http://www.unicef.org/brazil/pt/sowc2008_br.pdf>. Acesso e download em 10/11/2011.

VARELA, Júlia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.87-96.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1992.

VEIGA, Aida. *Criança pensando como gente grande*. Revista Veja. Ed, 1700, 16/05/2001. Disponível em http://veja.abril.com.br/160501/p_070.html.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano XXIII, nº 79, p.163-186, Agosto/2002.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p.13-34.

_____. *Foucault & e Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.13-25.

_____. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.37-52.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p.947-963, out. 2007.

_____. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *Educação temática digital*. Campinas, v. 12, n. 1, p.147-166, jul./dez. 2010.

VERA, Alejandro. Invertir en la infancia: más educación para los más chicos. *En Cursiva*. Córdoba, Argentina: Fundación Arcor, año 4, n. 6, p.24-29, agosto, 2010.

VEYNE, Paul. *Foucault, o pensamento, a pessoa*. Tradução Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Ltda, 2009.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *Caderno CEDES*, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

WEBER, Cesar Augusto Trinta Weber. Programa de Saúde da Família e o governo das populações. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p.867-882, set./dez/2011.